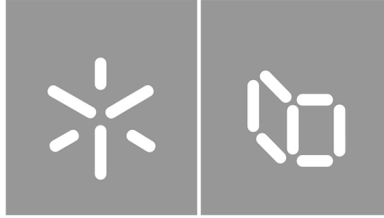


Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas

María Campo Sánchez

Cultura española actual: una aproximación desde el feminismo. Aplicación didáctica para la clase de ELE



Universidade do Minho

Instituto de Letras e Ciências Humanas

María Campo Sánchez

Cultura española actual: una aproximación desde el feminismo. Aplicación didáctica para la clase de ELE

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Espanhol Língua Segunda/ Língua Estrangeira

Trabalho efetuado sob a orientação dos Professores:

Professor Doutor Pedro Dono López

Professora Doutora Ana María Cea Álvarez

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositórioUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-Compartilha Igual
CC BY-NC-SA

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Agradecimientos

Agradezco a mis orientadores por su acompañamiento y guía durante toda la elaboración de mi TFM. A los profesores del Máster Universitario en Español como Segunda Lengua (L2) y Lengua Extranjera (LE), de la Universidade do Minho, por haber contribuido a mi formación dentro de esta área. A todos aquellos que confiaron en mí y me dieron ánimo para alcanzar este objetivo.

Declaração de integridade

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeito o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Resumen

El presente Trabajo de Fin de Máster se basó en la creación de una Unidad Didáctica (UD en adelante) que acercara a los alumnos de español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE) a la cultura española actual desde una perspectiva feminista. En concreto, los contenidos se adaptaron a un nivel de aprendizaje avanzado, en donde los usuarios poseen un dominio operativo eficaz del idioma. Con la finalidad de que el material ofrecido fuese aún más atractivo y contribuyese de manera más efectiva a fomentar la motivación y el aprendizaje activo en la lengua meta, se optó por el soporte digital como medio principal para la implementación de la UD. Asimismo, a la hora de diseñar la unidad se tuvieron presentes los siguientes objetivos de aprendizaje: 1) Fomentar competencias actitudinales, comunicativas e interculturales. 2) Fomentar el pensamiento crítico y las capacidades de análisis y debate. 3) Consolidar competencias digitales. 4) Educar en valores de igualdad, respeto y tolerancia. 5) Darles a conocer a diferentes escritoras y artistas femeninas influyentes procedentes del panorama cultural y actual español. 6) Estimular su motivación intrínseca y extrínseca durante el proceso de aprendizaje. 7) Fomentar el trabajo colaborativo y las habilidades sociales de los estudiantes.

Palabras claves:

Perspectiva feminista, entorno virtual de aprendizaje, estrategias de aprendizaje, competencia sociocultural y competencia intercultural.

Resumo

O presente Trabalho de Projeto teve como base a criação de uma Unidade Didática (UD a partir de agora) que aproximasse os alunos do espanhol como segunda língua (L2) / língua estrangeira (LE) à cultura espanhola atual desde uma perspectiva feminista. Especificamente, os conteúdos foram adaptados para um nível de aprendizagem avançado, onde os utilizadores têm um domínio do idioma operacional efetivo. Com o objetivo de tornar o material oferecido ainda mais atraente e contribuir de forma mais eficaz para promover a motivação e a aprendizagem ativa na língua-alvo, o suporte digital foi escolhido como o principal meio para a implementação do UD. Da mesma forma, na conceção da unidade, foram tidos em consideração os seguintes objetivos de aprendizagem: 1) Promover habilidades atitudinais, comunicativas e interculturais. 2) Fomentar o pensamento crítico e desenvolver as habilidades de análise e debate. 3) Consolidar habilidades digitais. 4) Educar em valores de igualdade, respeito e tolerância. 5) Apresentação de diferentes escritoras e artistas influentes procedentes do panorama cultural e atual espanhol. 6) Estimular a motivação intrínseca e extrínseca durante o processo de aprendizagem. 7) Estimular o trabalho colaborativo e as habilidades sociais dos alunos.

Palavras-chave:

Perspetiva feminista, ambiente virtual de aprendizagem, estratégias de aprendizagem, competência sociocultural e competência intercultural.

Índice

Direitos de autor e condições de utilização do trabalho por terceiros	I
Agradecimientos	II
Declaração de integridade	III
Resumen	IV
Resumo	V
Introducción	1
Capítulo I. Explotación didáctica de los contenidos culturales en la clase de ELE: un abordaje desde el feminismo.....	3
1.1 Problematicación del objeto de estudio.....	3
1.2 El concepto de cultura y los contenidos culturales en la clase de ELE	4
1.3 La competencia intercultural.....	6
1.4 El feminismo en la clase de ELE	8
1.5 La competencia digital de docentes y discentes.....	10
1.6 La motivación intrínseca y extrínseca	12
Capítulo II. Aspectos metodológicos y herramientas de investigación.	13
2.1 Investigación de desarrollo.....	13
2.2 Objetivos e hipótesis de la investigación	15
2.3 Instrumento de investigación I: El diario del profesor	16
2.4 Instrumento de investigación II: El cuestionario	17
Capítulo III Unidad Didáctica “Feminismo”: caracterización e implementación	21
3.1 Estructura general de la Unidad Didáctica	21

3.2 Metodología de la enseñanza adoptada	22
3.2.1 El Enfoque comunicativo:.....	23
3.2.2 El enfoque por tareas:.....	24
3.2.3 Situación postmétodo y las nuevas formas de aprendizaje	24
3.2.4 Algunas consideraciones sobre los materiales didácticos en la educación	26
3.3 Guía y programación de la unidad didáctica	27
3.3.1 Objetivos de enseñanza	30
3.3.2. Contenidos de la UD.....	31
3.3.3 Estrategias y destrezas que se desarrollan en la unidad	36
3.3.4 Modalidades de enseñanza y recursos didácticos	37
3.3.5 Pilotaje de la Unidad Didáctica.....	38
3.3.5.1 Sesión 1	38
3.3.5.2 Sesión 2	41
3.3.5.3 Sesión 3	42
3.3.5.4 Sesión 4	43
Consideraciones finales	44
Referencias bibliográficas.....	47
Documentos audiovisuales.....	51
Anexo 1. UD “Cultura española actual: una aproximación desde el feminismo”	52
Anexo 2. El diario del profesor.....	76
Anexo 3. El cuestionario	81

Índice de siglas

ELE – Español como lengua extranjera

L2 – Lengua segunda

LE – Lengua extranjera

MCERL – Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

CVC - Centro Virtual Cervantes

PCIC – Plan Curricular del Instituto Cervantes

TIC – Tecnologías de la información y la Comunicación

UD – Unidad didáctica

MCCDD – Marco Común de Competencia Digital Docente

INTEF – Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado

Introducción

Quien aprende una segunda lengua, inevitablemente adquiere también una segunda cultura. A este respecto, el diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes define la competencia intercultural como:

La habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad.¹

Esto quiere decir que el estudiante de ELE no solo se enfrenta al reto de aprender un nuevo idioma, sino también al hecho de conocer las tradiciones y costumbres en las que este se inserta y ponerlas en relación con su cultura de origen. En este contexto de interculturalidad y enseñanza en donde el profesor se convierte en un mediador cultural, se estima imprescindible adoptar una perspectiva de género, que rompa con los estereotipos asociados al hombre y a la mujer y con la visión androcéntrica del mundo, y que permita una educación fundamentada en valores de igualdad y tolerancia propios de las sociedades democráticas. Los manuales y libros de texto, como principales generadores de realidad dentro de la sociedad (junto con la *mass media*), no pueden continuar invisibilizando el papel de las mujeres en la vida pública ni perpetuando la representación de roles sexistas en la elaboración de sus temas. En este sentido, se vuelve indispensable una revisión de los currículos, que acabe con los mecanismos creadores de desigualdad y que ponga en valor la cuestión feminista dentro de sus contenidos.

En lo que respecta a la enseñanza de ELE, a pesar de la mayor representación, en los últimos años, de mujeres en los manuales, todavía se siguen echando en falta más materiales didácticos relacionados con este tema. Por lo que, con el presente Trabajo de Fin de Máster, se pretende contribuir a la creación de materiales, a través de la fundamentación y el desarrollo de una unidad didáctica, que ahonde en la cultura española actual desde una perspectiva feminista. El objetivo es que, por medio del estudio de diferentes producciones artísticas y literarias creadas por mujeres insignes de España e Hispanoamérica, los alumnos (además de poder contar con referentes femeninos variados) trabajen cuestiones feministas para la consecución de una tarea

¹ Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm

final de debate. Además, el soporte en el que se ha implementado esta unidad didáctica recurre al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), lo cual posibilita que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más eficaz y dinámico, ya que se trascienden los límites espacio-temporales del aula tradicional y se fomenta el aprendizaje activo, colaborativo y autónomo de los estudiantes.

Con esta unidad, los alumnos de la lengua meta irán desarrollando una secuencia de tareas intermedias que les faciliten el desarrollo gradual de las destrezas lingüísticas (comprensión lectora, comprensión oral/auditiva, expresión escrita y expresión e interacción oral) y que les permita llevar a cabo una tarea final, en donde se ponga en práctica el total de lo aprendido durante las sesiones. Esta tarea final consistirá en un debate sobre asuntos que afectan al feminismo como son la gestación subrogada, la idea de interseccionalidad o el debate en torno al lenguaje inclusivo, entre otros. Por lo tanto, el enfoque metodológico escogido, para la enseñanza de este curso, es el enfoque por tareas, proveniente de la evolución de los enfoques comunicativos (Breen 1987, Candlin 1990, Nunan 1989).

En cuanto a la estructura en que se organiza este trabajo de fin de máster, nos encontramos con tres capítulos, un apartado de conclusiones, otro de referencias bibliográficas y uno final de anexos. El primer capítulo está dedicado a la explotación didáctica de los contenidos de ELE desde un abordaje feminista. En este capítulo se presenta la problematización del objeto de estudio y se desarrollan conceptos clave como son los contenidos culturales, la competencia intercultural, el feminismo en la clase de ELE, la competencia digital de docentes y discentes y la motivación intrínseca y extrínseca de los alumnos. El segundo capítulo se destina a la presentación de los aspectos metodológicos y las herramientas de investigación utilizadas durante el estudio; para ello, se explica en qué consiste la investigación de desarrollo, el cuestionario y el diario del profesor. El tercer capítulo corresponde con la caracterización e implementación de la unidad didáctica que se ha diseñado; primero se recoge la metodología de la enseñanza llevada a cabo y, a continuación, se expone la guía y programación de la UD y los datos proporcionados por el diario del profesor y el cuestionario. Después, se realizan las consideraciones finales, en las que se exponen las conclusiones, las limitaciones del proyecto y las posibilidades de estudios futuros. Por último, se detallan las referencias bibliográficas empleadas durante el proceso de investigación y los anexos del trabajo.

Capítulo I. Explotación didáctica de los contenidos culturales en la clase de ELE: un abordaje desde el feminismo.

1.1 Problematicación del objeto de estudio

La ideología feminista se establece como una oposición al sistema de dominación patriarcal vigente en la sociedad durante siglos. El protagonismo que ha alcanzado este movimiento en gran parte del mundo, en los últimos años, es incuestionable. En concreto, en España, existe un aparente consenso social en torno a la necesidad de atender a los problemas y a las desigualdades que sufren las mujeres por el hecho de serlo. Aun así, queda un largo camino por transitar para que la igualdad efectiva entre hombres y mujeres deje de ser un propósito a alcanzar y se convierta en una realidad de la cual todos podamos disfrutar y beneficiarnos.

En lo que incumbe al ámbito educativo, se trabaja para que los contenidos que se abordan en el aula incorporen una perspectiva feminista, que permita a los alumnos desarrollar un espíritu crítico y adquirir una mayor conciencia ante las desigualdades que han padecido y padecen las mujeres, y otros grupos marginales, en la sociedad. Pese a ello, no es posible afirmar que los currículos se hayan desprendido por completo del sesgo androcéntrico que los definía; por lo que se siguen perpetuando directrices sexistas que ensalzan la figura del hombre, mientras menoscaban o invisibilizan la de la mujer. Es por esto que, aún hoy, la revisión de los estudios educativos continúa siendo un aspecto fundamental sobre el cual trabajar para terminar con una visión hegemónica del mundo. En especial, en la enseñanza de español como lengua segunda/ lengua extranjera, se estima necesaria la creación de materiales didácticos dirigidos a ocuparse de estos asuntos, ya que la carencia de este tipo de contenidos es acusada.

El tratamiento de la igualdad en el aula puede suponer una oportunidad para fomentar la motivación intrínseca y extrínseca de los alumnos, que ven cómo se les da voz para reflexionar y expresar su opinión acerca de aspectos cotidianos que les conciernen. La pertinencia de este asunto queda mejor reflejada si se tiene en cuenta que son los jóvenes los que lideran, principalmente, este movimiento en espacios como la universidad, la calle o internet. De este modo, el abordaje del tema puede favorecer la creación de un intercambio cultural, comunicativo y lingüístico muy enriquecedor e interesante para todos los miembros de la clase (incluido el profesor).

En definitiva, con este trabajo, nos proponemos contribuir al diseño de material didáctico de carácter feminista para la enseñanza de ELE. Nuestro objetivo es que, a través de diferentes inputs relacionados con la cultura creada por mujeres en España e Hispanoamérica, los alumnos puedan desarrollar las destrezas comunicativas necesarias para alcanzar una competencia comunicativa en español ajustada a su nivel de estudio. Además, para que este proceso de enseñanza-aprendizaje sea más ágil y eficaz, se recurre, como método de implementación, al uso de la tecnología y, en concreto, a la web 2.0. La posibilidad de incorporar recursos online al material didáctico y de que los estudiantes interactúen entre sí, creando y compartiendo contenido, supone un hito que viene a revolucionar los métodos de enseñanza tradicionales. Por lo tanto, podemos afirmar que nuestro trabajo cumple con una triple misión: la enseñanza de español como segunda lengua/ lengua extranjera, la adopción de una perspectiva feminista en el material didáctico y la incorporación de la web 2.0 en el método de enseñanza.

1.2 El concepto de cultura y los contenidos culturales en la clase de ELE

A lo largo de la historia, se han ofrecido diferentes definiciones del término “cultura”. Su amplia extensión de significados y los diferentes enfoques desde los cuales se puede estudiar han hecho que su acotación fuera (y sea aún) compleja.

Si nos atenemos a lo que dice la Real Academia Española (RAE)², podremos decir que la cultura es, según su segunda acepción, un “conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico”. Mientras que si nos fijamos en su tercera acepción, diremos que la cultura es un “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.”

La UNESCO, por su parte, en la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales llevada a cabo en México en el año 1982, afirmó lo siguiente en relación a la cultura:

[...] la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se

² Disponible en: <https://dle.rae.es/cultura>

expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden. (UNESCO, 1982: 1)

En los últimos tiempos, ha quedado demostrado que la cultura no puede interpretarse como algo compartido dentro de un grupo cerrado y homogéneo, como se hacía tradicionalmente. Los antropólogos han confirmado que la cultura se mueve y se mezcla, fluye e hibrida, de modo que cualquier grupo y cualquier lugar contienen prácticas, ideas y valores heterogéneos (Appadurai, 1996; Street, 2005, como se citó en Deoksoon, 2020).

Lo que es indudable es que este vasto concepto de cultura está unido de forma irremediable al proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2/LE, ya que como anuncian los enfoques comunicativos, los estudiantes deben ser actores y receptores efectivos e interactuar en situaciones y contextos variados. Con lo cual, aprender otro idioma no solo consiste en adquirir vocabulario y estructuras gramaticales, sino que también reside en conocer sus componentes culturales. De esta forma, la enseñanza de la lengua y la cultura han de realizarse conjuntamente, ya que:

[...] tanto lengua como cultura son mecanismos de aprendizaje pues la lengua es el camino para apropiarse de una cultura y la cultura es el camino para adquirir la lengua: solo mediante la interacción comunicativa podemos aspirar a incorporar a nuestro bagaje una cultura determinada y sólo mediante la participación en una cultura determinada podemos desarrollar realmente los usos comunicativos de una lengua. (Trujillo, 2006: 110)

En relación a esto, las autoras Miquel y Sans (2004), en su conocido trabajo “El componente cultural: un ingrediente más en la clase de lengua”, establecen una subdivisión de la cultura en la que diferencian una “kultura con k”, una “cultura a secas” y una “cultura con mayúsculas”. La “cultura a secas” comprende “todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido” y a través de lo cual se accede a lo que ellas denominan los “dialectos culturales”, es decir, a la “kultura con k” (que es la capacidad de los hablantes de reconocer los distintos registros y adaptarse lingüísticamente a ellos) y a la “cultura con mayúsculas” (referida al conjunto de saberes enciclopédicos). Así, el reto de los profesores es saber cuál de estos tipos de cultura pretende

enseñar en sus clases.

En lo que respecta a nuestro caso particular, podríamos afirmar que, con la elaboración de la UD en formato digital, hemos trabajado principalmente aspectos relacionados con lo que estas autoras llaman la “cultura a secas” y la “cultura con mayúsculas”. El primer tipo se explota por medio de la introducción de temas relacionados con el movimiento feminista actual y su calado en nuestro país (lo cual sirve a los discentes para entender aspectos relevantes de nuestra sociedad y así poder actuar e interactuar comunicativamente dentro de ella) y el segundo tipo se trabaja a través de la presentación de mujeres relevantes en ámbitos académicos y artísticos de la cultura hispanohablante.

1.3 La competencia intercultural

Además de lo desarrollado en el epígrafe anterior, los profesores de ELE debemos tener en cuenta que no sólo es importante enseñar la cultura propia del idioma, sino también la componente intercultural, ya que ambos conceptos están íntimamente relacionados. Según el diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes³ la interculturalidad se define como:

Un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. No se propone fundir las identidades de las culturas involucradas en una identidad única sino que pretende reforzarlas y enriquecerlas creativa y solidariamente. El concepto incluye también las relaciones que se establecen entre personas pertenecientes a diferentes grupos étnicos, sociales, profesionales, de género, etc. dentro de las fronteras de una misma comunidad.

Por su parte, el MCERL (2002: 101) consagra un apartado a reflexionar sobre la *consciencia intercultural* y el enriquecimiento que se deriva del contraste entre el mundo propio y el de la cultura objeto de estudio. Además, dentro de las destrezas y habilidades interculturales de los alumnos establece las siguientes:

³ Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interculturalidad.htm

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

Pero antes de adquirir estas destrezas y habilidades, es común observar cómo los discentes que aún desconocen las pautas socioculturales de la lengua meta tienden a aplicar las reglas de su propia cultura, fenómeno que se conoce como “inferencias culturales”. Otro fenómeno de este tipo es el denominado “choque cultural”, que consiste, según el diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes⁴, en:

[...] reacciones que puede llegar a experimentar un individuo, y por extensión el aprendiente de segundas lenguas o lenguas extranjeras, al entrar en contacto por primera vez con una cultura diferente de la propia, cuyo grado de conocimiento puede ser muy diverso entre individuos. Tal impacto suele tener una variable afectiva y una variable cognitiva.

Como afirma Corros (2008: 235) “Los choques y malentendidos culturales pueden ser divertidos y enriquecedores. Sin embargo, en múltiples ocasiones, pueden ser tremendamente frustrantes y llegar a influir de una forma negativa en el proceso de aprendizaje.” Por ello, es esencial que en estos casos el profesor de ELE actúe como un auténtico mediador intercultural y ayude a los estudiantes a convertirse en actores interculturales. Como asegura el mismo autor:

La tarea no es enseñar simplemente a decir cosas, sino guiar y ayudar a los estudiantes en el descubrimiento de que el sistema de una nueva lengua conduce a nuevas formas de percepción, de clasificación y de categorización, a nuevas formas de interactuar, de ver y de conocer el mundo. (Corros, 2008: 235)

Por ello, es preciso insistir en que la competencia intercultural conlleva a una reflexión sobre los valores y referentes culturales propios. El alumno contrasta la cultura meta con la suya de

⁴ Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/choque.htm

origen, cuestiona la información y analiza las diferencias. En palabras de Byram y Fleming (2001: 6), “la competencia intercultural implica un cuestionamiento –implícito y, a veces, explícito– de las suposiciones y valores del que aprende; y el cuestionamiento explícito puede llevar a una actitud crítica, a una consciencia cultural crítica”.

En resumen, la noción de interculturalidad se presenta como una competencia que permite integrar socialmente el choque entre diferentes culturas y convertir (ese encuentro) en una oportunidad para el desarrollo individual y social. Es importante no confundir este concepto con la noción de “multiculturalidad”; ya que, mientras que en las sociedades interculturales las relaciones que se establecen llevan implícita una aceptación mutua y, por lo tanto, un enriquecimiento, en las sociedades multiculturales esto no ocurre necesariamente y su definición queda reducida a la simple presencia de varias culturas en una misma sociedad.

1.4 El feminismo en la clase de ELE

Como hemos expuesto en los dos epígrafes anteriores, los estudiantes de ELE reciben una gran cantidad de información no sólo lingüística, sino también de carácter cultural. Es por esto que, como profesores de ELE, debemos tener en cuenta que la lengua no es un simple medio para efectuar la comunicación, sino que además es una poderosa herramienta sociopolítica que contribuye a la creación de ideologías. De esta manera, el aula de español se concibe como un espacio donde tanto los profesores y alumnos como los materiales didácticos que se emplean generan realidades socioculturales concretas. Una de estas realidades (que es la que a nosotros nos ocupa en este trabajo de fin de máster) es la visión de género, es decir, la idea que se produce en torno a la figura de la mujer y el hombre en la sociedad.

Si nos centramos en los libros de textos, la bibliografía generada por diversos autores sobre el análisis de la representación del género y el sexismo en los manuales de ELE (Galiano Sierra 1993; Robles 2005; Barceló Morte 2006; Angulo Blanco 2010; Kuzmanović Jovanović y Duričić 2015) nos revela que los libros de enseñanza de ELE han sido tradicionalmente un instrumento en la perpetuación de estereotipos de género en el aula, a pesar de que en los últimos tiempos esta representación estereotipada se ha visto disminuida. (Kuzmanović Jovanović y Duričić, 2016: 210). La elección de ciertos contenidos, y la invisibilización de otros, son mecanismos que hacen que determinadas formas culturales se consoliden o propaguen entre el alumnado.

Como concluye Galiano (1993: 124) “la mayoría de las mujeres adultas que tienen representación icónica en las páginas que con tanta frecuencia nuestros alumnos manejan, ocupan toda o parte de su capacidad laboral en desempeñar tareas de ama de casa.”

En la actualidad, el consenso social surgido en torno a la necesidad de trabajar por los derechos de las mujeres, para alcanzar una sociedad más justa e igualitaria y libre de violencias, ha hecho que se tengan que asumir nuevos retos en casi todos los ámbitos sociales. Desde el educativo, no podemos mirar a otro lado y debemos ofrecer una respuesta contundente para abordar la igualdad de mujeres y hombres con contenidos que permitan a los estudiantes adoptar un espíritu crítico y reflexionar acerca de los estereotipos y otras actitudes sexistas (en lugar de perpetuarlos). Nuestro objetivo se ha de centrar en promover, en el aula, una nueva forma de estar en el mundo más respetuosa para con todos los individuos. Por ello, se estima fundamental incorporar la perspectiva feminista en los currículos. Con nuestro trabajo de investigación, queremos contribuir al desarrollo de esta tan necesaria labor.

Por último, conviene recordar que el “feminismo” es “una teoría y práctica política que se basa en la justicia y propugna, como idea base sobre la que se cimienta todo su desarrollo posterior, que mujeres y hombres somos iguales en derechos y libertades” (Varela, 2013). Mencionamos esto debido a que todavía hay quien piensa que el feminismo es a la mujer lo que el machismo al hombre, y también por las ideas negativas con las que en ocasiones se suele relacionar al término. Como dice Adiche (2015: 17)

[...] la palabra «feminista» está sobrecargada de connotaciones, connotaciones negativas. Odias a los hombres, odias los sujetadores, odias la cultura africana, crees que las mujeres deberían mandar siempre, no llevas maquillaje, no te depilas, siempre estás enfadada, no tienes sentido del humor y no usas desodorante.

Además, hay que tener en cuenta que el feminismo no es un movimiento restrictivo de las mujeres, si no que se necesita la implicación y la colaboración de todas las personas por igual. Como la misma Adichi (2015: 54) afirma: “feminista es todo aquel hombre o mujer que dice: «Sí, hay un problema con la situación de género hoy en día y tenemos que solucionarlo, tenemos que mejorar las cosas»”.

Por lo tanto, finalizamos este epígrafe con un fragmento del libro “Cómo ser mujer” de Moran (2013: 104):

¿Qué es el feminismo? Sólo la convicción de que las mujeres deben ser tan libres como los hombres, por muy chifladas, estúpidas, crédulas, mal vestidas, gordas, menguantes, vagas y engreídas que sean.

¿Qué si eres feminista? Ja, ja, ja. Por supuesto que sí.

1.5 La competencia digital de docentes y discentes

Otro de los objetivos que nos proponemos alcanzar, con este trabajo fin de máster, es el de desarrollar la competencia digital de profesores y alumnos para que ambos puedan aprovecharse, en el plano educativo, de las oportunidades que brindan las Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante TIC). Para ello, veremos dos documentos claves para el abordaje de esta competencia: *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2018: 8) y el *Marco Común de Competencia Digital Docente*⁵ (en adelante MCCDD), elaborado por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF, 2017). En el primer documento se especifica que el profesor de L2 será capaz de:

- a) Organizar situaciones de aprendizaje;
- b) Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno;
- c) Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje.
- d) Facilitar la comunicación intercultural;
- e) Desarrollarse profesionalmente;
- f) Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo;
- g) Participar activamente en la institución; y,
- h) Servirse de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para el desempeño de su trabajo.

Por lo que, con su último apartado, se manifiesta expresamente la necesidad de que los profesores de L2 posean un dominio específico de las TIC para poder optimizar el desempeño de su labor profesional. En el segundo documento, se ofrece un marco de referencia que sirve de

⁵ Disponible en: https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAnde-Competencia-Digital-Docente.pdf

instrumento para el diagnóstico y la optimización de las competencias digitales docentes, definidas como: “competencias que necesitan desarrollar los docentes del siglo XXI para la mejora de su práctica educativa y para el desarrollo profesional continuo”. De lo que se infiere que, para que los docentes de ELE puedan desarrollar la competencia digital, primero tienen que ser los profesores los que adquieran estas habilidades y evalúen su nivel en cada una de las cinco áreas de competencia que establece el INTEF (2017).

En el MCCDD, los niveles se ordenan en tres dimensiones (básica, que incluye los niveles A1 y A2; intermedia, donde se incluyen los niveles B1 y B2 y avanzada, en la que se encuentran los niveles C1 y C2). El área 1 es de Información y Alfabetización Informacional, en ella se comprenden las competencias de identificar, localizar, obtener, almacenar, organizar y analizar información digital, datos y contenidos digitales, evaluando su finalidad y relevancia para las tareas docentes. El área 2 es el de Comunicación y Colaboración y comprende las competencias de comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes; conciencia intercultural. El área 3 es el de Creación de contenidos digitales, donde se analizan las competencias permiten a los docentes crear y editar contenidos digitales nuevos, integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso. El área 4 es el de la Seguridad y evalúa las habilidades de protección de información y datos personales, protección de la identidad digital, protección de los contenidos digitales, medidas de seguridad y uso responsable y seguro de la tecnología. Por último, el área 5 analiza las capacidades de: identificar las necesidades de uso de recursos digitales, tomar decisiones informadas sobre las herramientas digitales más apropiadas según el propósito o la necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, usar las tecnologías de forma creativa, resolver problemas técnicos y actualizar su propia competencia digital y la de otros.

En cuanto a los orígenes de este MCDD, se podrían justificar por la importancia que la competencia digital ocupa en vida adulta y en el desarrollo permanente del aprendizaje; ya que

“La competencia digital no solo proporciona la capacidad de aprovechar la riqueza de las nuevas posibilidades asociadas a las tecnologías digitales y los retos que plantean, sino que resulta cada vez más necesaria para poder participar de forma significativa en la nueva sociedad y economía del conocimiento del siglo XXI” (INTEF, 2017: 5).

Con el trasvase de los contenidos culturales desde la perspectiva feminista al formato digital, tanto el docente como los alumnos desarrollarán la competencia digital (al menos en un nivel intermedio B1 o B2); ya que ambos se tendrán que enfrentar al uso de determinadas herramientas digitales que requieren de un conocimiento previo.

1.6 La motivación intrínseca y extrínseca

Gran parte del éxito del aprendizaje viene determinado por la motivación de los alumnos, por lo que los profesores han de tener esto cuenta a la hora de desempeñar su labor, ya que como explica Alonso (1991: 12): “El profesor influye, de modo consciente o inconsciente, en que los alumnos quieran saber, sepan pensar y elaboren sus conocimientos de forma que ayuden positiva y no negativamente en el aprendizaje, el recuerdo y el uso de la información”.

La motivación intrínseca está asociada a las propias inquietudes de la persona. Así, en el caso del aprendizaje de una LE, podríamos decir que esta nace para dar respuesta a una necesidad comunicativa o por el simple interés de conocer otra lengua. En el caso de la motivación extrínseca, esta surge de manera externa. Es decir, se debe a estímulos ajenos a la persona, como pueden ser las metas profesionales y académicas, la presión externa, ganar una recompensa o evitar un castigo, entre otros.

En palabras de Grönewald, (2009: 79):

Una persona presentará una motivación intrínseca cuando realiza la acción que sea por la acción en sí misma y no como respuesta a estímulos externos (temor, castigo, recompensas, etc.). Estos estímulos, por otro lado, conducen a la motivación extrínseca. El aprendizaje intrínseco consigue, por regla general, un grado de éxito mucho mayor que el extrínseco.

Como señala el autor, los resultados del aprendizaje desarrollados según una motivación intrínseca son mucho más satisfactorios que los que responden a una motivación extrínseca, ya que el alumno consigue desarrollar un aprendizaje implícito, con lo que las dificultades que se

podrían originar se ven mermadas.

Por lo tanto, la motivación intrínseca de los alumnos se desarrollará por medio de una adaptación adecuada de los contenidos a sus necesidades o intereses y a través de un enfoque de los mismos adecuado a sus estilos de aprendizaje. Mientras que la motivación extrínseca se consigue gracias a la estructuración de los contenidos en pasos sencillos, destinados a evitar la saturación y el agobio que grandes dosis de material les pudiera producir. Además, se recurre también a la señalización de las prioridades de ciertos contenidos y al uso del feedback que actualice a los alumnos el estado de sus conocimientos.

Capítulo II. Aspectos metodológicos y herramientas de investigación.

2.1 Investigación de desarrollo

La metodología de estudio que hemos utilizado, por tratarse de un área relacionada con la Tecnología Educativa, se aproxima al método de Investigación del Desarrollo (o Developmentresearch), ya que se busca generar criterios para la evaluación y diseño de productos educativos promoviendo una “investigación formativa” (Reigeluth y Frick, 1999, Van den Akker, 1999; Plomp, 1993). Por lo tanto, la investigación se articula en varias etapas siguiendo un enfoque procesual, desde la consulta bibliográfica y análisis de materiales didácticos, hasta el diseño de la intervención, implementación y pilotaje y adaptación de los materiales.

A continuación expondremos las fases en las que se ha desarrollado este trabajo de investigación:

- 1) **Justificación/motivación del tema de investigación.** Desde el comienzo, la intención fue llevar a cabo un trabajo relacionado con la integración de la cultura en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua segunda (L2) y lengua extranjera (LE), por el interés que la figura del profesor como “mediador cultural” despierta en la autora de este trabajo. El hecho de tratar concretamente la cultura actual desde una perspectiva feminista surge por dos motivos principalmente: el primero, por la detección de una gran producción artística y literaria de calidad creada por mujeres de España e

Hispanoamérica (y de la cual la autora es consumidora) y el segundo, por la falta de material didáctico que aborde, entre sus contenidos, la cuestión feminista. La decisión de emplear las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como soporte para la implementación de la unidad, lo cual se justifica por proporcionar un mayor dinamismo a la didáctica del Español y, también, por las necesidades que surgen de los nuevos contextos de enseñanza (como es el caso del creado a partir de la pandemia).

2) Concepción y planificación. Primero se decidió realizar una unidad didáctica que utilizara el método procesual de enfoque por tareas. Con lo cual, se partía de la necesidad de crear tareas posibilitadoras que dieran lugar a la consecución de una tarea final. Luego, se decidió que esa tarea final fuera un debate en torno a algunas de las cuestiones que afectan al movimiento feminista; con lo que se podrían poner en práctica habilidades de tipo comunicativo, cognitivo y social. Seguidamente, se llevó a cabo una investigación sobre la producción artística y literaria de algunas de las autoras contemporáneas de España e Hispanoamérica, para valorar y seleccionar cuales de sus obras se convertirían en inputs auténticos sobre los cuales trabajar después diferentes competencias de la lengua. Una vez que se tuvieron claros los temas que se querían tratar (estereotipos, ausencia de referentes femeninos en diferentes áreas profesionales, presentación de escritoras relevantes en la actualidad, entre otros), se abrió un documento de Word para tener una primera versión de lo que sería la unidad. Tras algunas sugerencias propuestas por los orientadores, se procedió a la trasposición de los ejercicios al medio digital.

3) Implementación. Fue llevada a cabo a través de la herramienta Articulate 360_Rise10, que ya conocía gracias a la asignatura “Tecnología Aplicadas a Lenguas” incluida en el plan de estudio del máster. Como herramientas de apoyo para la realización de la unidad, se recurrió a la plataforma Padlet (una pizarra virtual colaborativa), en donde los alumnos y el docente podrían presentarse, compartir contenidos, colgar tareas de producción escrita o, incluso, notas de voz. Esta herramienta se conectó (por medio de botones con links) a la unidad creada en Articulate para facilitar así el acceso a la misma por parte de los estudiantes. Por último, se eligió la plataforma BlackboardCollaborate para impartir las clases de forma virtual por videollamada.

4) **Pilotaje de proyecto.** La unidad fue llevada a cabo en cuatro sesiones de 120 minutos, que tuvieron lugar por medio de la plataforma Blackboard Collaborate antes mencionada. Durante el desarrollo de las mismas surgieron algunos contratiempos que hubo que solventar sobre la marcha. El primero de ellos fue el relacionado con la escasez de tiempo para realizar algunas tareas, lo que se resolvió proponiendo la ejecución de las mismas en casa y colgándolas después en la plataforma Padlet. Otro de ellos surgió el segundo día y tuvo que ver con la falta de algunas de las alumnas a la sesión, lo que provocó que no se pudieran llevar a cabo las tareas planificadas por estar pensadas para un número de aprendices mayor (el ejercicio consistía en, por parejas, trabajar con diferentes referentes femeninos a través de la investigación de sus obras y biografías y, posteriormente, presentarlas al resto de la clase), esto se resolvió dejando a algunos de los referentes sin estudiar y publicando en Padlet el trabajo de las alumnas que sí se pudieron conectar, para que el resto de compañeras lo pudieran leer. Por lo demás, el impacto de la unidad fue muy positivo, como luego se mostrará en el siguiente capítulo.

2.2 Objetivos e hipótesis de la investigación

Con el desarrollo de este proyecto de investigación, se persiguen alcanzar los siguientes objetivos:

- 1.- Fomentar las competencias actitudinales, comunicativas, interculturales, autónomas y digitales de los estudiantes de E/LE de un nivel avanzado o C1, según el MCERL.
- 2.- Desarrollar las competencias docentes en lo que respecta al análisis, diseño e implementación de materiales didácticos en soporte digital; con el objetivo de que dichos materiales conserven una coherencia metodológica y programática y resulten interesantes para los alumnos de E/LE.
- 3.- Elaborar materiales didácticos que muestren cómo se puede desarrollar la perspectiva feminista en el aula.
- 4.- Estimular la motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes en el aprendizaje de ELE a través de materiales implementados en soporte digital, que tratan de potenciar la componente afectiva de los alumnos con asuntos sociales de plena actualidad.

Con lo cual, las hipótesis de investigación quedan definidas de la siguiente forma:

1. El diseño de una unidad didáctica sobre cuestiones feministas fomentará el desarrollo de la competencia autónoma e intercultural de los estudiantes de ELE.
2. El enfoque procesual en la concepción de los materiales didácticos actuales, innovadores y transversales en soporte digital proporcionará a los docentes:
 - a) Criterios relacionados con la necesidad de incluir determinados temas en los currículos.
 - b) Pautas para la implementación de objetivos relacionados con el desarrollo de competencias generales en el proceso de enseñanza/aprendizaje de E/LE.

2.3 Instrumento de investigación I: El diario del profesor

El diario del profesor se emplea como recurso para la auto-evaluación de la labor docente. Es un instrumento que permite analizar los objetivos de enseñanza en relación a las necesidades específicas de los alumnos. De manera general, ayuda a hacer una reflexión acerca de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2; por lo que contribuye a lo que Porlán y Martín (2004: 59) cit. por Cea (2018: 6) denominan la construcción del *conocimiento profesional*.

En nuestro caso particular, fue a través de la elaboración del diario del profesor (ver Anexo 2), que pudimos monotorizar la investigación y recoger las primeras impresiones surgidas a partir de la experiencia educativa; lo cual, nos permitió enlazar teoría y práctica y llevar a cabo decisiones que afectaban, de manera parcial, a la planificación de las actividades. Como docentes, pudimos tomar mayor conciencia sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos y perfeccionar competencias propias de nuestra área, entre las cuales se encuentran las siguientes: organizar situaciones de aprendizaje, evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno e implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje.

En cuanto a la estructura de nuestro diario, convenimos en crear una tabla en la que hubiera cuatro filas, correspondientes al número de entradas por clase implementada, y dos columnas, una de ellas destinada a indicar la fecha y el número de sesión y, la otra, pensada para elaborar el relato de los acontecimientos y las propuestas de mejora.

2.4 Instrumento de investigación II: El cuestionario

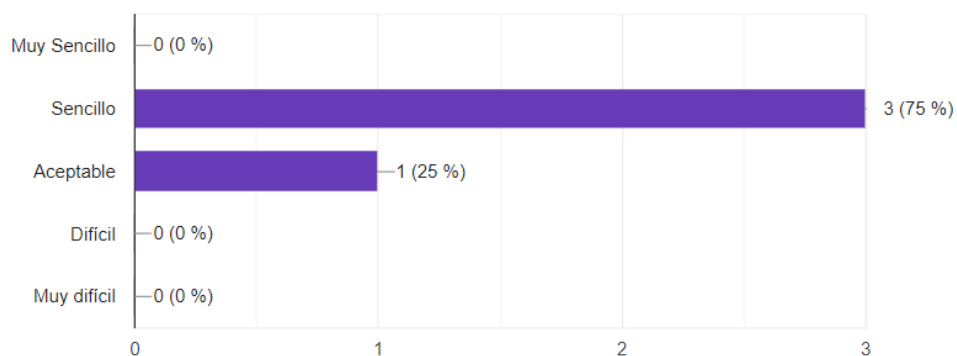
El cuestionario fue el segundo instrumento del cual nos valimos para examinar el proceso de enseñanza-aprendizaje, que tuvo lugar durante el pilotaje de nuestra UD. En esta ocasión, lo que nos interesaba era conocer el impacto que la unidad había tenido en nuestras alumnas, así como sus perspectivas de mejora. Para ello, se elaboró un cuestionario de 10 ítems (ver Anexo III) con preguntas de autoevaluación, en el que las estudiantes pondrían en marcha sus estrategias metacognitivas para valorar su propio proceso de aprendizaje; y preguntas de heteroevaluación, en el que las mismas aprendientes valorarían la calidad de la UD y realizarían propuestas para la optimización del curso. Este cuestionario fue elaborado a través de la herramienta de Formularios de Google⁶ (escogida por su fácil manejo y eficacia) e incluido al final de la UD elaborada en Articulate 360. Al término del curso, se pidió a las alumnas que lo completasen con sinceridad y se les informó de su carácter anónimo. Todas ellas realizaron la propuesta, por lo que hubo cuatro respuestas al cuestionario.

Como se reflejan en las gráficas que figuran a continuación, el total de las alumnas coincidió en responder a la pregunta de si les había parecido interesante incluir la perspectiva feminista en la clase de español, con la opción que correspondía a la escala más alta de respuesta: Mucho. También coincidieron en responder que habían alcanzado sus objetivos previstos para la UD de manera considerable. Por último, todas convinieron en señalar que estaban muy bien organizados los contenidos por sesiones de trabajo.

⁶ Página web de la herramienta: <https://www.google.es/intl/es/forms/about/>

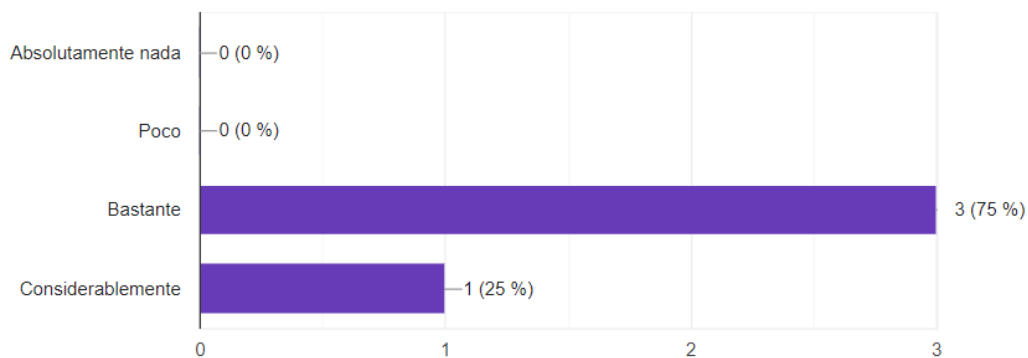
1. ¿Qué opción seleccionarías para clasificar el grado de dificultad que representó para ti el desarrollo de esta unidad didáctica?

4 respuestas



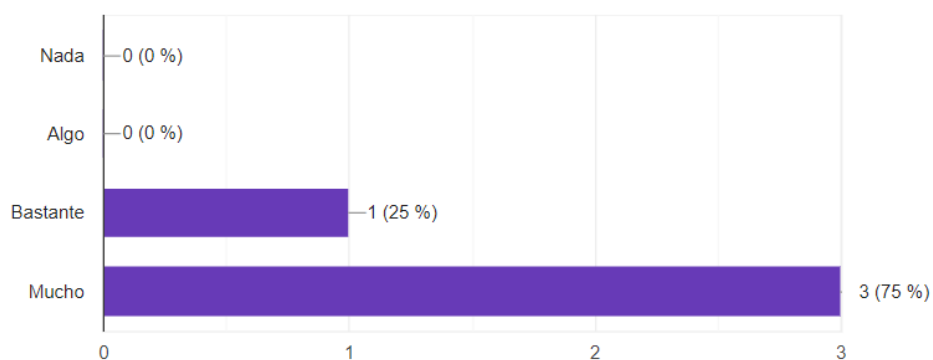
2. ¿En qué medida consideras que el contenido didáctico de esta unidad ha contribuido para el desarrollo de tu competencia comunicativa en la lengua meta?

4 respuestas



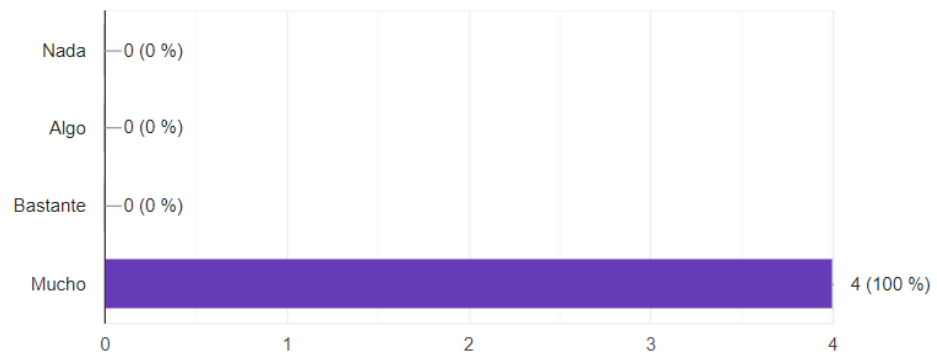
3. ¿Te ha parecido interesante conocer a diferentes personalidades femeninas de la cultura española actual?

4 respuestas



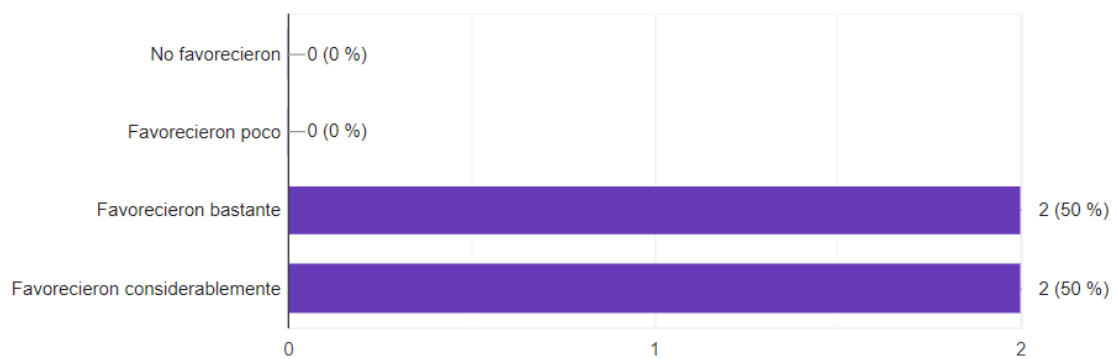
4. ¿Te ha parecido interesante incluir una perspectiva feminista en las clases de español?

4 respuestas



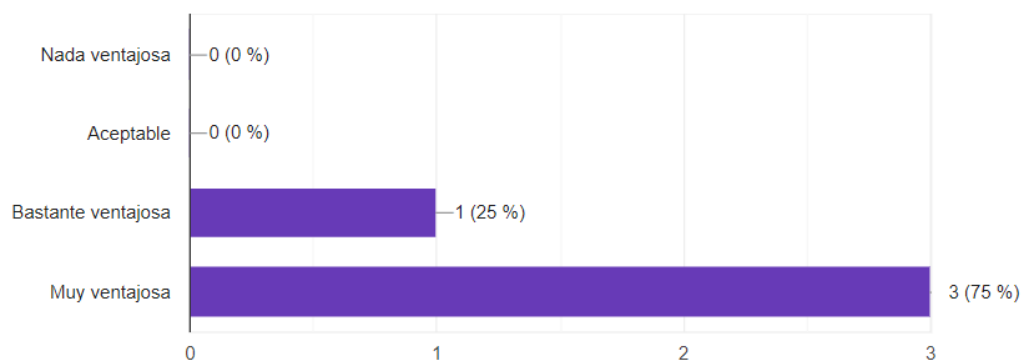
5. ¿Piensas que las estrategias utilizadas en la fase de comprensión y producción de la unidad favorecieron el proceso de interacción oral mediante el debate final?

4 respuestas



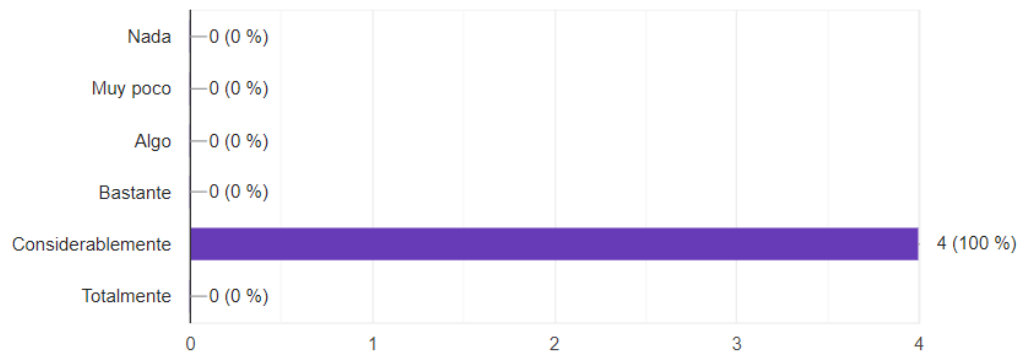
6. ¿Consideras ventajosa la explotación didáctica de feminismo como estrategia para el desarrollo de la comprensión literaria y la competencia comunicativa?

4 respuestas



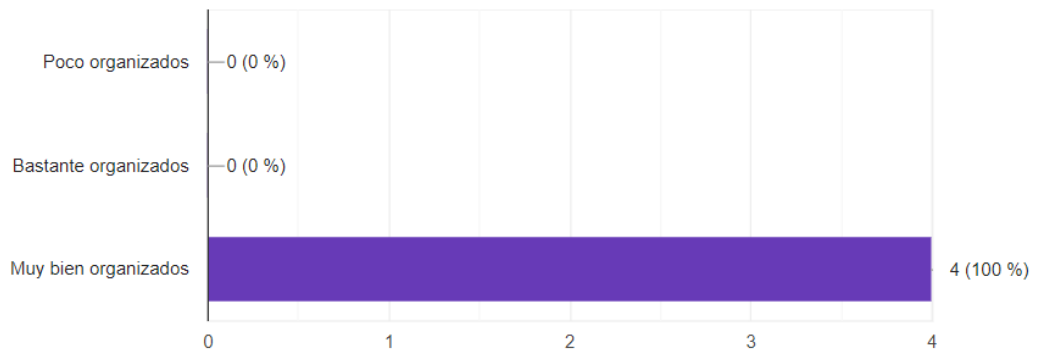
7. ¿Consideras que has alcanzado tus objetivos con esta Unidad Didáctica dedicada al feminismo?

4 respuestas



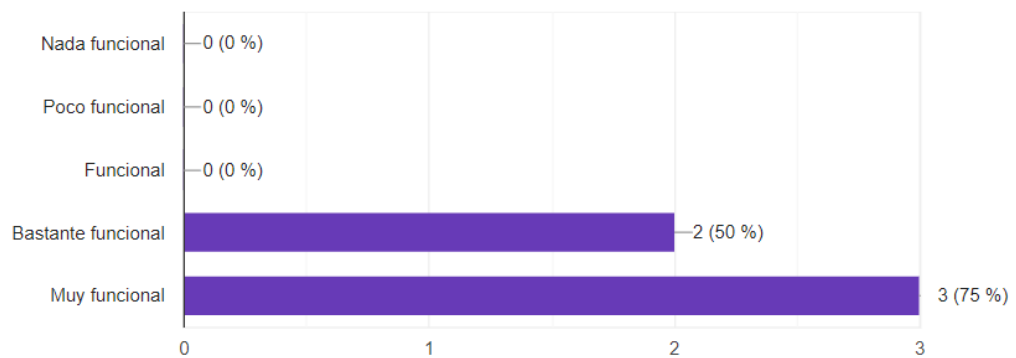
8. ¿Crees que están bien organizados los contenidos por sesiones de trabajo?

4 respuestas



9. ¿Cómo clasificas la funcionalidad de esta plataforma digital?

4 respuestas



10. ¿Qué se podría mejorar? ¿Consideras que se podría transformar algún contenido de los que hemos trabajado? ¿Cambiarían alguna herramienta o recurso digital empleado? Responde brevemente.

4 respuestas

No cambiaria nada, solo la cuestión de tener más clases e por consiguiente más tiempo para desarrollar este contenido.

Creo que ha pasado todo bien, me ha gustado mucho!

A mí me ha encantado aprender más sobre el feminismo y fue una unidad didáctica muy interesante.

Creo que los contenidos van de acuerdo con el propuesto y han ayudado a desarrollar las capacidades lingüísticas, los recursos fueron muy fáciles de entender y trabajar. En suma, muy provechosa la unidad didáctica

Capítulo III Unidad Didáctica “Feminismo”: caracterización e implementación

3.1 Estructura general de la Unidad Didáctica

La Unidad Didáctica⁷ (Ver Anexo 1.) que hemos elaborado, para este trabajo de investigación que venimos desarrollando, está formada por ocho apartados o bloques. En el primero de ellos se presenta a las personas encargadas de elaborar el curso: una autora y dos orientadores. En el segundo, figura un foro de presentación con un botón que lleva asociado un link y que remite al estudiante a la plataforma Padlet. Este espacio nace con el propósito de establecer un primer vínculo entre estudiantes y profesor. En él se pide que cada alumno cree una entrada indicando su nombre, su lengua materna, los idiomas que hablan, su profesión (o área de estudio), los motivos que les animaron a inscribirse en el curso y las expectativas en relación a este. En el tercer bloque se despliegan los diferentes apartados que componen la guía didáctica: tema, objetivos generales y específicos, destinatarios, actividades de la lengua implicadas, metodología, contenidos, procedimientos y planificación. En los apartados cuarto, quinto, sexto y séptimo, se desarrollan las sesiones primera, segunda, tercera y cuarta, respectivamente. Todas las sesiones se introducen con una breve descripción del tema que se va a trabajar y de los objetivos que se pretenden conseguir. Luego se procede a detallar, secuencialmente, cada actividad propuesta. Para terminar, en el apartado octavo, se deja constancia de las referencias bibliográficas empleadas durante el desarrollo del curso.

⁷ Disponible aquí: <https://rise.articulate.com/share/L5XBW54vh6ZJyhJiSDez6mSz4Z9wsUvD#/>

3.2 Metodología de la enseñanza adoptada

Nuestro trabajo nace, por un lado, de la idea de que el abordaje de la cultura actual con una perspectiva de género en la clase de ELE favorece la dimensión motivacional y afectiva de los alumnos, al tratar temas que los atraen y con los que se pueden sentir identificados. Con ello, se consigue activar la motivación intrínseca de los estudiantes y se logra un desarrollo de la competencia comunicativa más exitoso. Por lo tanto, se ofrece a los aprendices un espacio de intercambio en el que puedan conocer a algunas de las artistas y escritoras españolas contemporáneas y reflexionar con actitud crítica sobre cuestiones feministas. Todo ello, al tiempo que colaboran, interactúan y debaten sobre sus propios ideales y referencias.

Por otro lado, con el diseño e implementación de una unidad didáctica en soporte digital nos hemos aproximado a algunos objetivos que contempla el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, como el de avanzar hacia una educación digitalmente competente en tres ámbitos: el de la competencia digital del alumnado, el de la competencia digital docente y el de la competencia digital de centros educativos.

Por lo tanto, con este trabajo, nos hemos propuesto crear una unidad didáctica que estará disponible de forma online a través de internet y, en la cual, utilizaremos la cultura actual española desde una perspectiva feminista, para llevar a cabo distintas tareas posibilitadoras, que conduzcan a la realización de una tarea final como será un debate. El objetivo es desarrollar la componente cultural e intercultural de los alumnos, por medio de distintas cuestiones que afectan al feminismo, y fomentar estrategias que desarrollen su competencia comunicativa en las distintas destrezas y su competencia digital. Para alcanzar esto, se programa una secuencia didáctica en formato digital que permita al alumno desarrollar estrategias de comprensión, producción e interacción oral y escrita, gracias a la implementación de recursos en distintos formatos (imágenes y viñetas, textos literarios y videoclips, entre otros) seleccionados como parte del plan de estudio.

Entre las actividades diseñadas, existen algunas destinadas a activar el conocimiento previo y el aprendizaje inductivo de los alumnos por medio de preguntas introductorias; otras que refuerzan la producción oral a través de las descripciones de imágenes y viñetas, y con la elaboración de

opiniones sobre temas variados; otras destinadas a la producción escrita creando de textos e intervenciones en el foro de la asignatura; otras dedicadas a la comprensión auditiva por medio de la escucha de entrevistas y videoclips y, por último, actividades dedicadas a la comprensión lectora desde la lectura de fragmentos literarios.

En lo que respecta a la dimensión didáctica, el marco metodológico que hemos escogido va más allá del enfoque por tareas tradicional y se aproxima a la situación postmétodo (Kumaravadivelu,1994) y al aprendizaje activo en contexto digital o híbrido (blendedlearning), es decir, con clases presenciales en el aula y actividades de aprendizaje en línea.

3.2.1 El Enfoque comunicativo:

El enfoque comunicativo adquiere una gran importancia en los años 80 y 90 del siglo XX, ya que su teoría y propuestas suponen un cambio radical respecto a la concepción que se tenía del proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE. Este enfoque didáctico viene a representar una superación de los modelos tradicionales, al remarcar por primera vez la importancia de la dimensión comunicativa de la lengua (es decir, de la competencia comunicativa). Con él se quiere capacitar a los alumnos para una comunicación real, recurriendo a situaciones o tareas lo más reales posibles, lo que se consigue a menudo con el uso de materiales auténticos (películas, reportajes de la televisión, informativos, artículos, folletos, anuncios, programas de radio, llamadas telefónicas, etc.).

Por lo tanto, con este enfoque, la gramática se presenta a los aprendices de forma inductiva o por medio de explicaciones breves cuando estas se estiman necesarias, ya que la LE no es simplemente el objeto de estudio, sino un vehículo necesario para la comunicación. Asimismo, el profesor deja de ser la figura dominante en la clase para centrarse en las necesidades específicas del alumno, con lo que se consigue generar un ambiente distendido en el que los aprendices se sientan más a voluntad de cooperar en el proceso de aprendizaje. La forma de evaluar a los aprendices, se concentra más en el proceso mismo de aprendizaje que en la corrección de una actividad final.

3.2.2 El enfoque por tareas:

El enfoque por tareas se podría considerar como el heredero del enfoque comunicativo anterior. Su propuesta se origina alrededor de 1990 en el mundo anglosajón de la mano de Breen o Nunan e inmediatamente llegará a España gracias a los trabajos de Zanón (1990), Hernández y Zanón (1990) o Zanón y Estaire (1992).

Este enfoque se caracteriza por un programa de aprendizaje de lenguas compuesto por unidades en las que se llevan a cabo actividades de uso real de la lengua. En él, los procesos de aprendizaje incluyen procesos de comunicación, que se distinguen de forma clara de los contenidos esenciales para la comunicación y que llevan a la consecución de una tarea final. Según Fernández, S. (2001: 16) la tarea es una actividad concreta, que se prevé realizar en clase o desde la clase y que se convierte en el eje de la programación didáctica de una unidad. A partir de “esa tarea” elegida, se programan los objetivos, los contenidos, las actividades, las situaciones y la evaluación.

Las tareas han de ser lo más reales posible y suscitar el interés de los alumnos para así aumentar su motivación. El objetivo es que los estudiantes puedan convertirse en agentes sociales y desarrollar estrategias de aprendizaje, que les permitan tomar consciencia de su propio aprendizaje y fomentar su autonomía colaborativa. Martín Peris (1999) establece distintos tipos de tareas según los objetivos que estas cumplen:

1. Tareas comunicativas: representan procesos de comunicación o estimulan dichos procesos.
2. Tareas de aprendizaje: cuando los procesos comunicativos van acompañados de procedimientos de tipo didáctico.
3. Tareas significativas: aprendizaje no memorístico o mecánico sino integrado a la estructura cognitiva del sujeto.

3.2.3 Situación postmétodo y las nuevas formas de aprendizaje

La situación postmétodo es planteada por Kumaravadivelu (1994)⁸ tras constatar el gran

⁸ Kumaravadivelu, B. *La situación posmétodo: estrategias emergentes y confluentes para la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras*. Antologías Didácticas del CVC, disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/kumaravadivelu01.htm

volumen de consideraciones evaluativas que se generan en torno a la naturaleza y el alcance del método. En palabras del propio autor: “Estos estudios no solo nos previenen contra la aceptación acrítica de métodos que no se han probado, sino que nos aconsejan que desistamos de la búsqueda de cuál es el mejor método y hasta nos previenen contra el concepto mismo de método”. Por lo que la situación postmétodo sería la toma de conciencia de que todos los métodos tienen un ciclo de vida y renacimiento y de que no se puede hacer nada para romper ese ciclo y resolver la situación. Con lo cual, este nuevo planteamiento, supone una búsqueda alternativa a esos modelos ortodoxos, más que un método en sí mismo.

En la situación postmétodo, la figura de los teóricos y los profesores se ve alterada con el objetivo de que estos últimos también puedan generar prácticas innovadoras orientadas al aula. Es decir, con la situación postmétodo, se dota al profesorado de autonomía, conocimientos y destrezas para diseñar un sistema diferente que sea más coherente, práctico y relevante para su desempeño real en el aula. Con esta situación, se les permite teorizar a partir de la actividad práctica y practicar desde el conocimiento teórico. En definitiva, se ponen en práctica nuevas ideas y se enriquecen los currículos con contenidos motivadores, interactivos y precisos, donde el aprendiz pueda tener una participación activa y se produzca un intercambio de conocimiento.

Este enfoque didáctico es el que más se ajusta al diseño de la parte empírica de nuestro trabajo de investigación, ya que en ella se pretenden generar materiales didácticos precisos e innovadores, que sean adecuados a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Además, con este enfoque se potencian las competencias estratégicas y autónomas y se favorece el enfoque procesual y cognitivo, permitiendo una organización de la unidad didáctica cercano al enfoque por tareas.

Otro enfoque de enseñanza que hemos utilizado es el que proponen los autores Kalantzis y Cope⁹ basado en las posibilidades que ofrecen los recursos tecnológicos para potenciar, de forma más eficaz, el aprendizaje autónomo de una L2. Dentro de esta nueva forma de aprendizaje digital, se encuentran principios y conceptos como: ubicuidad (en cualquier tiempo y lugar), aprendizaje activo y colaborativo (los alumnos crean nuevos significados dentro de la clase), aprender a aprender (los alumnos gestionan su propio proceso de aprendizaje),

⁹ Kalantzis y Cope, e-learning ecologies. Exploring the possibilities of digital learning. Disponible en: <https://newlearningonline.com/e-learning>

significado multimodal (se incorporan recursos digitales como: imágenes, datos, textos y sonidos), aprendizaje diferenciado (en relación a los intereses y necesidades de los alumnos), metacognición (reflexión sobre el modo de pensar), retroalimentación (evaluación formativa), inteligencia colaborativa (conocimientos que puedes alcanzar y usar) y aprendizaje inmersivo (intensificar el aprendizaje probando nuevas situaciones).

3.2.4 Algunas consideraciones sobre los materiales didácticos en la educación

Como ya sabemos, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación están integradas, desde hace algún tiempo, en muchos de los aspectos de nuestra vida. Cabero (1998: 198) las define de la siguiente manera:

En líneas generales podríamos decir que las nuevas tecnologías de la información y comunicación son las que giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; pero giran, no sólo de forma aislada, sino lo que es más significativo de manera interactiva e interconexionadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas.

En concreto, en el panorama educativo, las TIC han supuesto una gran revolución en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al aportar diferentes ventajas, como son: la interactividad, la instantaneidad, el autoaprendizaje, la flexibilidad, la variedad de recursos multimodales, etc. No obstante, hay que tener presente que su uso también puede provocar algunas desventajas, entre las que se encuentran: la falta de fiabilidad de algunas fuentes, las distracciones o el aislamiento. Por lo tanto, es fundamental que el docente sea consciente de las implicaciones de su utilización para poder planificar y justificar debidamente la secuenciación didáctica, que se llevarán a cabo para alcanzar los objetivos que se proponen. En relación a esto y en lo concerniente al aprendizaje de lenguas, Juan, O. (2010: 4), cit. por Hernández (2012: 64) afirma:

La integración de las TIC en la enseñanza de las lenguas supone un gran potencial estratégico. No son una solución de per se para todo pero aportan y concretan una serie de posibilidades tangibles a presupuestos y necesidades de las que se viene hablando desde la década de los 70 con el método comunicativo y, más recientemente a partir de la publicación del MCER.

Es decir, las TIC en sí mismas no son un fin, sino que se conciben como una herramienta que contribuye a potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje, para que este sea más eficaz. Como explica Hernández (2012: 64):

Lo que el profesor no debe perder en ningún momento de vista es la tarea final, los objetivos comunicativos que quiere alcanzar, la secuenciación de las actividades en la unidad didáctica, la gestión de los grupos, los medios de que se servirá y cómo evaluará los objetivos una vez alcanzados.

Por lo tanto, el empleo de las TIC implica una nueva forma de concebir los contenidos y los objetivos que se quieren transmitir y alcanzar dentro del curso. En definitiva, suponen una estrategia importante dentro de la adquisición de nuevas lenguas y la oportunidad de desarrollar una nueva competencia (la digital) para el alumno. Por último, no podemos dejar de mencionar el importante papel que las TIC han tenido en el reciente contexto de crisis sanitaria mundial, donde, más que nunca, han demostrado su utilidad y eficacia, y han evidenciado la necesidad de su implementación y desarrollo en diferentes ámbitos de la vida (incluido, por supuesto, el de la educación).

3.3 Guía y programación de la unidad didáctica

La Unidad Didáctica¹⁰, que hemos diseñado, lleva por título: “Cultura española actual: una aproximación desde el feminismo”. Como se desprende de su denominación, trata de ofrecer a los alumnos una muestra de la enorme producción cultural a manos de las mujeres, que está teniendo lugar en nuestro país. Además, lo hace seleccionando, como material didáctico, obras y creaciones que tienen un trasfondo feminista y que tratan temas como la desigualdad, el acoso, la violencia machista, los estereotipos de género o la invisibilización de las mujeres en la vida pública, entre otros asuntos.

La elección de las mujeres insignes que aparecen en la unidad, se efectuó atendiendo a las siguientes exigencias:

- a) Que las figuras femeninas, que se mostraran en el curso, tuvieran cierta relevancia en la cultura española actual. Lo que explica la aparición de la escritora y veterinaria María

¹⁰ Disponible en: <https://rise.articulate.com/share/L5XBW54vh6ZJyhJiSDez6mSz4Z9wsUvD#/>

Sánchez (recientemente galardonada con el premio Fundación Princesa de Girona de las Artes y las Letras 2021 «por su labor como poeta, escritora y activista en defensa de la cultura rural y en especial del papel olvidado de las mujeres en el campo»¹¹) o el ejemplo de la poeta y escritora Andrea Abreu (seleccionada por la revista británica Granta como una de las 25 mejores escritoras de su generación).

- b) Que se reflejara parte de la diversidad geográfica y cultural de los hablantes de español como lengua materna, y la variedad de ámbitos profesionales en los que las mujeres destacan. Así, la aparición de nombres como Margarita Salas (bioquímica que inició el desarrollo de la biología molecular en España), Maruja Mallo (una de las pintoras surrealista más importantes de las vanguardias españolas), María Moliner (filóloga y bibliotecaria autora del Diccionario de uso del español), Violeta Parra (artista multidisciplinar chilena reconocida como una de las más importantes folkloristas de América del Sur) o Chavela Vargas (cantante mexicana de ranchera, que fue distinguida con el Premio Grammy a la Excelencia Musical de la Academia de las Ciencias y Artes de la Grabación en 2007), entre otras.
- c) Que los asuntos, que las artistas y escritoras abordaran en sus obras, fueran pertinentes para el desarrollo de las actividades y temas que se pretendían trabajar. De este modo, las viñetas de Flavita Banana, Moderna de Pueblo y Lola Vendetta servían para profundizar en los estereotipos de género, y el fragmento del libro de María Sánchez, para hablar de la invisibilización de las mujeres.

Por lo tanto, resta decir que aunque las figuras femeninas que están incluidas en el curso son merecedoras de aparecer en cualquier manual de ELE, no son (ni mucho menos) las únicas. Con lo que, tanto la elección de las mujeres singulares en la cultura española, como el modo de implementación de la unidad didáctica, dependerán del contexto de enseñanza en que se inserte la unidad y de las necesidades especiales de los alumnos. Debido a ello, se anima a todos aquellos docentes, que quieran hacer uso de los materiales didácticos aquí ofrecidos, a realizar cualquier tipo de alteración o modificación de los mismos, que ellos consideren oportuno.

La UD (que tiene una duración aproximada de 480 minutos, distribuidos en cuatro sesiones de 120 minutos cada una) se dirige a alumnos que quieren conseguir un nivel de competencia C1, según los parámetros que establece el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

¹¹ Información disponible en: <https://www.fpdgi.org/es/presencia-social-de-los-jovenes/premiados/maria-sanchez-rodriguez/>

(2001)¹². Con esta unidad (creada en Articulate 360_Rise10¹³ e impartida a través del aula virtual de la herramienta BlackboardCollaborate¹⁴), los estudiantes perfeccionan, de forma integrada, destrezas como la comprensión lectora y auditiva y la expresión oral y escrita (esta última también con la ayuda de la pizarra virtual creada en la plataforma padlet¹⁵).

En concreto, este curso ya ha sido pilotado en el último curso del grado de Lenguas Aplicadas y de Lenguas y Literaturas Europeas de la Universidade do Minho en Braga (Portugal) durante las fechas 13,14, 20 y 21 de mayo de 2021, en modalidad online. El perfil del grupo estaba compuesto por alumnas cuya lengua materna es la portuguesa y que poseían un nivel de español avanzado (C1.1 según el MCERL, 2001).

Algunas consideraciones que creemos que se deben tener en cuenta a la hora de aplicar esta UD son: por un lado, que al tratarse de un tema que puede resultar controvertido, se estima imprescindible que el profesor aborde los asuntos de la manera más objetiva posible, evitando ofrecer informaciones subjetivas y opiniones personales que puedan ser consideradas como dogmáticas. De este modo durante la puesta en marcha de la unidad, se debe tener presente que lo que se busca es proporcionar un espacio seguro de reflexión, conocimiento y debate, donde los alumnos puedan desarrollar las competencias y destrezas lingüísticas exigidas en el nivel de dominio del idioma que se pretende alcanzar. Por otro lado, que al ser una UD en soporte digital, el acceso a internet debe estar asegurado para todos los alumnos de la clase pues, aun realizándose el curso de manera presencial, la conexión a la red seguirá siendo necesaria para llevar a cabo los ejercicios de investigación que se proponen.

En cuanto a la organización del tiempo, es interesante que los estudiantes conozcan el total de minutos de que disponen para efectuar cada ejercicio, ya que esto les permitirá activar sus propias estrategias de planificación. Es posible que algunas de las tareas de producción oral se alarguen más de lo previsto (lo que dependerá de la implicación, motivación y afectación de los alumnos por el tema).

¹² Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

¹³ Articulate 360_Rise 10 es una plataforma que permite la creación y el desarrollo de cursos web (<https://articulate.com/>)

¹⁴ BlackboardCollaborate es una herramienta de aula virtual diseñada para la educación (<https://www.blackboard.com/es-lac/teaching-learning/collaboration-web-conferencing/blackboard-collaborate>)

¹⁵ La plataforma padlet es una plataforma digital que ofrece la posibilidad de crear murales colaborativos. Funciona como una pizarra colaborativa virtual en la que docentes y alumnos pueden trabajar al mismo tiempo, dentro de un mismo entorno. (<https://es.padlet.com/>)

En cuanto a la organización del tiempo, es interesante que los estudiantes conozcan el total de minutos de que disponen para efectuar cada ejercicio, ya que esto les permitirá activar sus propias estrategias de planificación. Es posible que algunas de las tareas de producción oral se alarguen más de lo previsto (lo que dependerá de la implicación, motivación y afectación de los alumnos por el tema). Si esto ocurre, deberemos valorar si este hecho resulta beneficioso o no para el desarrollo de sus competencias lingüísticas en español. También puede suceder lo contrario, que los estudiantes no se identifiquen demasiado con el asunto que se pretende trabajar y su participación sea escasa o insuficiente para cumplir con el tiempo que teníamos previsto dedicarle al ejercicio. Por ello, es necesario que el profesor sea lo suficientemente ágil como para improvisar y tomar decisiones que dinamicen la sesión y neutralicen estos posibles obstáculos.

Dentro de las posibilidades de explotación didáctica, deberemos tener presente que este curso está concebido para llevarse a cabo en una modalidad semipresencial de enseñanza, con clases a distancia de manera online y físicas en el aula. De esta forma, existen ejercicios que han sido concebidos para realizarse oralmente en grupo (como es el caso de la tercera actividad de la segunda sesión, que consiste en jugar a adivinar, por medio de preguntas, quién es la figura femenina de relevancia cultural que ha elegido nuestro contrincante). Sin embargo, si lo que se desea es una implementación en modalidad a distancia (e-learning), este tipo de ejercicios se pueden adaptar y ser efectuados de manera digital por medio de la plataforma padlet o a través del chat del grupo (de esta forma, los alumnos pueden crear entradas de texto o de audio grabándose previamente con sus dispositivos electrónicos). Si lo que se busca es lo opuesto, es decir, impartir el curso de manera presencial, los recursos audiovisuales pueden ser visionados de forma conjunta en la clase (en lugar de individualmente) y las tareas de investigación ser realizar a través de la conexión a internet con los dispositivos que pueda proporcionar el centro o con los de los mismos estudiantes.

3.3.1 Objetivos de enseñanza

Con la implementación de esta UD se pretenden alcanzar los siguientes objetivos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizajes de los estudiantes de L2:

1. Fomentar competencias actitudinales, comunicativas e interculturales en los estudiantes de ELE de un nivel intermedio o avanzado.
2. Educar a los alumnos en valores de igualdad, respeto y tolerancia, incorporando una perspectiva de género.
3. Hacer una reflexión sobre los estereotipos asociados al hombre y a la mujer y sobre el papel de esta última en la vida pública.
4. Dar a conocer a diferentes escritoras y artistas muy presentes en el panorama cultural español en la actualidad.
5. Estimular la motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes en el aprendizaje de ELE a través de materiales didácticos en soporte digital.
6. Fomentar el trabajo colaborativo y las habilidades sociales de los estudiantes, por medio de la interacción y el intercambio de conocimientos y opiniones.
7. Fomentar el pensamiento crítico y la capacidad de análisis y debate por medio de tareas posibilitadoras, que irán preparando gradualmente al estudiante para realizar la tarea final, consistente en un debate sobre cuestiones que afectan al feminismo.

3.3.2. Contenidos de la UD

Los distintos contenidos que componen la UD se relacionan entre sí de manera dinámica e interactiva. Los contenidos socioculturales se trabajan por medio del análisis de diferentes obras producidas por artistas españolas e hispanoamericanas relevantes en el panorama cultural actual.

En la primera sesión se presenta a tres ilustradoras españolas: la primera de ellas es Raquel Riba Rossy¹⁶, graduada en la facultad de Bellas artes de la Universidad de Barcelona y autora de cuatro libros de cómic: "Lola Vendetta. Más vale Lola que mal acompañada", Editorial Lumen 2017; "¿Qué Pacha, Mama?", Editorial Lumen 2018; "Lola Vendetta y Los Hombres", Editorial Lumen 2019 y "Lola Vendetta. Una habitación propia con Wifi", Editorial Lumen 2021. Su personaje más famoso y alter ego (como se puede deducir) es "Lola Vendetta", una chica "afilada, contundente y feminista" con la que la autora ha explorado (como ella misma expresa) "conceptos que son clave para la reconstrucción de una historia de mujeres golpeadas por la complacencia, la culpa, [...] la cultura del asco hacia la menstruación, la falta de ayudas y leyes

¹⁶ Página web de la ilustradora: <https://www.raquelribarossy.com/>

que protejan la maternidad, y un lamentablemente largo etc.”

La siguiente artista mencionada es Flavia Álvarez-Pedrosa¹⁷, quien estudió Artes y Diseño y un ciclo de Ilustración, en la Escola Massana de Barcelona. Su nombre artístico es Flavita Banana y ha colaborado, bajo esta firma, en revistas y periódicos como S Moda, Orgullo y Satisfacción, Revista Mongolia y El País. Sus viñetas exponen temas sociales controvertidos a través del humor ácido.

Por último, se muestra el trabajo de Raquel Córcoles¹⁸, ilustradora licenciada en Periodismo por la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, que trabajó en las revistas El Jueves, Revista Cuore y GQ, y en el periódico El País. Su personaje más famoso es Moderna de Pueblo, una joven que se muda del pueblo a la ciudad para triunfar. A través de ella y de sus variados amigos, parodia situaciones de la cultura urbana y de la vida de los jóvenes.

A continuación, se introducen dos cantantes con mucho protagonismo en el panorama musical del momento: Zahara y Rigoberta Bandini. Zahara¹⁹ es una jienense considerada como una de las grandes referentes de la música indie española, tiene más de 20 años de carrera musical y 4 discos publicados. Además, ha colaborado con artistas como Love of Lesbian, Carlos Sandness, La habitación roja y Quique González. Su último single “Merichane”²⁰ cuenta los episodios de bullying, trastornos y violencia machista que sufrió de niña y adolescente. Su letra reivindicativa hizo que, nada más publicarse el tema, multitud de mujeres se animaran a contar sus propias historias de acoso en Twitter, a través del *hashtag* #YoEstabaAhi (frase muy repetida a lo largo de la canción). Rigoberta Bandini es el nombre artístico de la catalana Paula Ribó, actriz de doblaje, dramaturga y cantante, saltó a la fama el pasado 2020 con su single viral “In Spain We Call it Soledad” y en 2021 publicó su ya famoso tema “Perra”²¹, un hit reivindicativo que pretende eliminar la connotación sexual, machista y peyorativa del término.

En la segunda sesión, aparecen representadas las siguientes mujeres insigues:

¹⁷ Página web de la artista: <http://www.flavitabanana.com/acerca-de-mi>

¹⁸ Página web de Moderna de pueblo: <https://modernadepueblo.com/>

¹⁹ Página web de la cantante: <https://zaharamania.com/>

²⁰ Videoclip de la canción: https://www.youtube.com/watch?v=AkcEMOT03W0&ab_channel=ZaharaVEVO

²¹ Videoclip de la canción: https://www.youtube.com/watch?v=luUagFR-g1Q&ab_channel=RigobertaBandini

1. Emilia Pardo Bazán (La Coruña, 16 de septiembre de 1851), escritora, poetisa, editora y periodista, que introdujo el naturalismo en España. Fue una feminista que reivindicó los derechos de las mujeres y su instrucción como algo fundamental. Los pazos de Ulloa (1886) y La Tribuna (1883) son dos de sus obras más conocidas por el público.
2. Margarita Salas (Canero, 30 de noviembre de 1938) fue una científica española licenciada en ciencias químicas y discípula del doctor Severo Ochoa. Inició el desarrollo en la investigación de la biología molecular en España y trabajó como profesora vinculada ad honorem del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), en el Centro de Biología Molecular Severo Ochoa de Madrid. En 2003 ingresó como académica en la RAE y en 2016 se convirtió en la primera mujer en recibir la Medalla Echegaray, concedida por la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.
3. Maruja Mallo(Viveiro, 5 de enero de 1902) fue una artista plástica de las vanguardias y de la denominada “Generación del 27”. Formó parte de “Las sinsombrero”, un grupo de jóvenes intelectuales de la época, que se despojaron simbólicamente de esa prenda tan ligada a los convencionalismos de la época.
4. María Moliner (Paniza, 30 de marzo de 1900) fue una filóloga, bibliotecaria, archivera y lexicógrafa, autora del Diccionario de uso del español (DUE), obra que le supuso más de 15 años de trabajo y que consta de dos tomos y unas 3.000 páginas.
5. Gloria Fuertes (Madrid, 28 de julio de 1917) fue una poetisa encuadrada en la “Generación del 50”, que defendió en su obra el pacifismo, el feminismo y el medio ambiente. Su protagonismo se vio reforzado en España por sus participaciones en programas infantiles de Televisión Española como “Un globo, dos globos, tres globos” o “La cometa blanca”.
6. Violeta Parra (San Fabián de Alico, 4 de octubre de 1917) fue una artista multidisciplinar (cantante, compositora, poeta y pintora) chilena, considerada como una de las principales folcloristas en América del Sur. Su obra ha servido y sirve actualmente de inspiración a multitud de artistas, que ven en ella un referente artístico único y muy valioso.
7. Frida Kahlo²²(Coyoacán, 6 de julio de 1907) fue una pintora mexicana, en cuya obra predominan los autorretratos y la temática de su biografía personal, muy marcada por el

²² Frida Kahlo es quizá la mujer más conocida por los estudiantes de ELE, de las que aparecen en esta UD, por ser un símbolo o icono pop muy reconocible de la cultura de su país.

sufrimiento. Se puede decir que su producción artística y la de su marido, el también pintor Diego Rivera, están íntimamente influenciadas la una de la otra.

8. Chavela Vargas (San Joaquín, 17 de abril de 1919) fue una cantante mexicana procedente de Costa Rica. Al igual que Violeta Parra, es considerada como una importante referente musical de Latinoamérica y, del mismo modo que la chilena, ha servido de inspiración para multitud de personas y artistas (entre los que podemos destacar al cineasta manchego Pedro Almodóvar). En 2007 fue distinguida con el Premio Grammy a la Excelencia Musical de la Academia de las Ciencias y Artes de la Grabación²³.
9. María Sánchez (Córdoba 1989) es una escritora y veterinaria de campo, que trabaja con razas autóctonas en peligro de extinción y defiende otras formas de producción y de relación con la tierra. Ha escrito tres libros: Cuaderno de Campo (La Bella Varsovia, 2017), Tierra de Mujeres (Seix Barral, 2019) y Almaciga (Geoplaneta, 2020), y colabora asiduamente en medios de comunicación tratando temas relacionados con la literatura, el feminismo, la cultura, el medio rural y la ganadería extensiva, entre otros. Su desempeño la ha llevado a obtener premios como el Orgullo Rural del patronato de la Fundación de Estudios Rurales «por ser un puente de divulgación del mundo rural», Premio Nacional de Juventud de Cultura del Instituto de la Juventud de España (INJUVE) por haber contribuido con su poesía «a visibilizar con carácter modélico e innovador la necesidad de mantener la vida en el campo», premio FADEMUR 2019 de Federación de Asociaciones de Mujeres Rurales (FADEMUR) por su lucha por las mujeres rurales, Córdoba en Igualdad 2020 en la categoría arte y cultura de la Diputación de Córdoba y Premio Artes y Letras 2021 de la Fundación Princesa de Girona por su labor como poeta, escritora y activista en defensa de la cultura rural, y especialmente del papel olvidado de las mujeres en el campo.²⁴
10. Lola Flores (Jerez de la Frontera, 21 de enero de 1923) apodada como “La Faraona” fue una cantante, actriz y bailaora de enorme popularidad en España y Latinoamérica. Su personalidad y fuerza hacen que, aún hoy día, se la siga recordando a través de multitud de imágenes y anécdotas que circulan por la red. Tanto es así que, en el último anuncio

²³ Información disponible en: <https://www.latingrammy.com/es/press-release/nota-de-la-academia-latina-de-la-grabacion-chavela-vargas>

²⁴ Información obtenida de: <https://maria-sanchez.es/biografia>

de Cruzcampo (2021), se “resucita” a la folclórica, a través de un video modificado con inteligencia artificial (deepfake), para reivindicar la diversidad.

11. Cristina Morales (Granada, 1985) es una escritora licenciada en Derecho y Ciencias Políticas y especialista en Relaciones Internacionales. Ha publicado las novelas Los combatientes (Caballo de Troya, 2013; Anagrama, 2020), galardonada con el Premio INJUVE de Narrativa 2012: «Los combatientes juzga al lector; Malas palabras (Lumen, 2015; reeditado en Anagrama como Introducción a Teresa de Jesús, 2020); Terroristas modernos (Candaya, 2017) y Lectura fácil (Premio Herralde de Novela 2018 y Premio Nacional de Narrativa 2019). Además, es miembro de la compañía de danza contemporánea Iniciativa Sexual Femenina²⁵.
12. Andrea Abreu (Icod de los Vinos, 1995) es una periodista y escritora canaria. Como periodista, ha escrito para la sección de Cultura del diario 20 Minutos y para diferentes medios, como Tentaciones (El País), Oculta Lit, LOLA (BuzzFeed), Quimera o Vice; actualmente, sus artículos²⁶ se pueden leer en la revista literaria digital Zendalibros, con la que colabora. Como escritora ha publicado el poemario Mujer sin párpados (Versátiles Editorial, 2017) y el fanzine Primavera que sangra (2017), pero es sin duda su primera novela Panza de Burro (Editorial Barrett, 2020) la que la ha proporcionado mayor reconocimiento, tanto por la crítica como por el público.

En cuanto a los contenidos funcionales, se fomentan a través de recursos auditivos, visuales y literarios, que actúan como estímulos para llevar a cabo actividades en las que se empleen algunas de las macrofunciones del lenguaje (el comentario, la argumentación, la descripción, la narración, la explicación, etc.) que posibiliten la tarea final de debate

Los que los contenidos gramaticales, léxicos y pragmáticos se trabajan tanto de manera explícita (ofreciendo vocabulario relacionado con el movimiento feminista o fórmulas de expresión lingüística para pedir opinión, expresar acuerdo o desacuerdo, ordenar el discurso, contraponer razones, etc.) como de manera implícita en todas las sesiones que componen la unidad. Así, se proponen ejercicios para trabajar la comprensión auditiva y lectora y otros para producir, intervenir y colaborar, tanto de forma oral como escrita.

²⁵ Información obtenida de: <https://www.anagrama-ed.es/autor/morales-cristina-2392>

²⁶ Disponibles aquí: <https://www.zendalibros.com/author/andreaabreu/>

En cuanto a los contenidos estratégicos, se trabajan estrategias cognitivas por medio de la deducción del significado de algunas nociones por el contexto. Se pretende que los alumnos tomen confianza y utilicen estrategias de compensación para evitar el abandono de la comunicación. También se fomentan las estrategias metacognitivas por medio de la realización, al término de la unidad, de fichas de autoevaluación y heteroevaluación. Por último, el contenido de las estrategias socioafectivas se asocia al tema mismo de la unidad didáctica, ya que de por sí suele tener gran interés y conectar con las emociones de los estudiantes universitarios.

3.3.3 Estrategias y destrezas que se desarrollan en la unidad

Con esta Unidad Didáctica se desarrollan las siguientes estrategias: estrategias de escritura, que permite al estudiante producir textos de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de mecanismos de organización, articulación y cohesión; así como hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Estrategias de expresión oral, que consiguen que el estudiante sea capaz de expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras considerables de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Estrategias de comprensión oral para comprender mensajes (coloquios, entrevistas, reportajes y canciones) sin excesivas dificultades, hasta la capacidad de identificar matices que se incluyen, tanto de manera implícita como explícita, dentro del mensaje. Así como para recibir cambios en el registro y reconocer expresiones idiomáticas y coloquiales, que se producen dentro de la comunicación. Estrategias de comprensión lectora para entender textos literarios complejos y extensos, en los cuales puedan percibir ciertos sentidos implícitos, y que les ayuden en su camino profesional, académico y social. Estrategias que favorecen la competencia intercultural y sociocultural por medio del análisis de obras artísticas y literarias de diferentes autoras españolas e hispanoamericanas de gran proyección. A través de ellas, los alumnos pueden conocer ideas, valores y comportamientos con los cuales llegar a establecer diferencias y semejanzas respecto a su cultura de origen. Estrategias que favorecen la competencia digital para que las TIC puedan ser utilizadas por los alumnos de forma segura, crítica, productiva y eficaz. Además de utilizar los recursos online proporcionados por el docente, se incentiva a los alumnos a interactuar en la pizarra virtual y a producir y buscar información relevante para su estudio. Se pretende que los estudiantes se familiaricen con el aprendizaje virtual y desarrollen habilidades digitales que consigan despertar su interés y motivación por el curso.

3.3.4 Modalidades de enseñanza y recursos didácticos

Esta unidad didáctica se concibe para un proceso de enseñanza-aprendizaje en modalidad B-Learning, es decir, un sistema mixto que incluye actividades presenciales y otras tareas que se realizan gracias a internet. Pese a ello, y si se desea (como ya se ha explicado en el primer epígrafe), existe la posibilidad de implementar la unidad didáctica en un entorno completamente virtual haciendo pequeñas modificaciones o, por supuesto, trasladarse al aula presencial.

Dentro de la unidad encontramos tareas que se realizan tanto de forma individual, como colectiva o por parejas. La plataforma Articulate 360_Rise10²⁷ es la que da soporte al curso. Esta herramienta permite crear contenidos elearning atractivos e interactivos con lecciones que se adaptan a los ordenadores, las tabletas y los dispositivos móviles. En particular, a nosotros nos ha servido para volcar, al formato digital, todo los contenidos relacionados con la cultura y el feminismo, que pretendíamos abordar. Con ella hemos podido introducir materiales visuales y audiovisuales, actividades interactivas de preguntas y respuestas cortas o de verdadero/falso y links a otras páginas web que nos interesaba que los estudiantes visitaran.

La plataforma BlackboardCollaborate²⁸ es una herramienta de aula virtual creada especialmente para la educación, que permite tener un encuentro entre profesores y alumnos e interactuar por escrito a través de su chat. Esta herramienta nos ha sido de gran utilidad para nuestro encuentro virtual de cada semana. Gracias a ella, además de haber podido llevar a cabo las propuestas de interacción oral, hemos podido grabar algunas de las clases y el debate final para posteriormente analizarlas. El chat nos ha sido de gran utilidad para dejar enlaces a internet o para escribir palabras que las alumnas desconocían.

Por último, la plataforma Padlet²⁹ (conectada por nosotros a la plataforma Articulate 360_Rise10, anteriormente descrita), funciona como una pizarra colaborativa virtual en la que profesor y alumnos pueden trabajar al mismo tiempo, dentro de un mismo entorno. Nosotros en concreto, hemos diseñado tableros en los cuales existe una columna con el nombre de cada alumna y otra destinada a la profesora, para que cada una vaya colgando, en su sitio correspondiente, las comunicaciones que considere adecuadas y los ejercicios propuestos en la UD.

²⁷ Página web de la plataforma: <https://articulate.com/360>

²⁸ Página web de la plataforma: <https://www.blackboard.com/es-es>

²⁹ Página web de la plataforma: <https://es.padlet.com/>

Como se desprende de lo dicho hasta ahora, los materiales y recursos de trabajo son ofrecidos por el profesor a sus alumnos de forma online; lo que no impide que los estudiantes puedan buscar sus propios instrumentos de ayuda (desarrollando así su autonomía de aprendizaje) y, si lo consideran pertinente, compartirlos con el resto de la clase.

La Unidad Didáctica está completamente digitalizada y se puede acceder a ella en cualquier momento desde cualquier dispositivo con acceso a internet. Esta unidad está diseñada para que su navegabilidad sea ágil, su uso sencillo y su contenido atractivo. Esto último se consigue a través de la secuenciación de las actividades y gracias a la variedad de recursos visuales (fotografías e ilustraciones), audiovisuales (entrevistas, reportajes y videoclips) e interactivos (ejercicios de verdadero y falso, de relacionar informaciones, de elegir la opción correcta o de contestar preguntas con respuestas cortas; cuestionarios de heteroevaluación, enlaces a páginas de internet y acceso a una pizarra virtual creada en Padlet). Además, en la unidad digital figura una guía didáctica en la que se presenta la temática a trabajar, los objetivos generales y específicos que se pretenden conseguir, la descripción de los destinatarios a quienes va dirigido el curso, la metodología, contenidos y procedimientos del mismo y su planificación temporal.

3.3.5 Pilotaje de la Unidad Didáctica

3.3.5.1 Sesión 1

En la primera sesión (impartida de forma online)/, comenzamos por realizar unas presentaciones para crear un clima relajado y de proximidad, las alumnas contaron de dónde procedían, a qué se dedicaban y cuáles eran sus intereses (lo mismo hicimos nosotros). Después, se introdujo el tema a trabajar a lo largo de la UD: *Cultura española actual: una aproximación desde el feminismo*. Para ello, se realizaron ejercicios encaminados a activar el conocimiento previo de las estudiantes sobre el asunto y a fomentar así el aprendizaje inductivo y el desarrollo de todas las destrezas lingüísticas. Se quería, sobre todo, atrapar la atención de las alumnas, despertar su motivación e implicación afectiva y hacer que reflexionaran acerca de los estereotipos asociados al hombre y a la mujer en nuestra cultura. Esto se consiguió gracias a las tres primeras tareas: la que abría la UD consistía en adivinar el contenido del curso a través de ocho imágenes (aquí se facilitaron modelos de exponentes lingüísticos acordes al nivel C1

para practicar la función comunicativa, como por ejemplo: *La unidad didáctica podría tratar el tema de...* / *Según el contenido de estas imágenes podríamos decir que estudiaremos...* / *La última imagen podría hacer referencia a...*), la segunda se basó en clasificar los términos de una nube de palabras según fuese su valor positivo o negativo (lo que permitiría, además, la adquisición de léxico relacionado con el tema) y la tercera, en escribir cinco palabras que ellas vincularan a la mujer y otras cinco que asociasen al hombre

Con la primera tarea, se pudo comprobar cómo las cuatro alumnas, que componían la clase, ya estaban muy familiarizadas con el tema de estudio, pues formularon con acierto sus hipótesis utilizando vocabulario específico del feminismo (como “sororidad”, “acoso”, “violencia machista”, etc.). Incluso, hubo una alumna que identificó una de las imagen (en la que aparecía una mujer con pañuelo verde) con las manifestaciones feministas surgidas en Chile y con el cántico viral “El violador eres tú”³⁰, demostrando estar al tanto de la actualidad mundial generada en torno a este movimiento.

En la segunda actividad, únicamente el término de “amor romántico” produjo una confusión generalizada entre las alumnas, ya que estas lo asociaron a un valor positivo, sin advertir las posibles connotaciones negativas del mismo. Esto supuso una oportunidad para crear un pequeño debate alrededor de los mitos generados a partir de las representaciones tradicionales del amor en su cultura portuguesa y en la nuestra española (como “el amor todo lo puede”, “los celos son una prueba de amor”, “solo se puede amar a una persona”, “el amor es lo más importante y requiere entrega total”, etc.). La polémica sirvió para que las alumnas interactuaran ofreciendo su opinión acerca del asunto.

La actividad tres, dio a las alumnas la ocasión de reflexionar acerca de las ideas de género, que ellas mismas mantenían. Sus respuestas demostraron que, sin ser conscientes, asociaban al hombre verbos de acción, mientras que vinculaban a las mujeres con palabras relacionadas con el cuidado.

Con los siguientes tres ejercicios se pretendía que, a partir de inputs visuales, desarrollasen su conocimiento declarativo, sociocultural e intercultural, su destreza de interpretación textual y

³⁰ Más información acerca del cántico feminista surgido en Chile: https://www.eldiario.es/internacional/preparo-aplaudida-performance-chilenas-violador_1_1237183.html

visual, y aprendiesen fórmulas lingüísticas para saber expresar opinión. Para ello, se presentó el nombre de tres ilustradoras de gran exposición pública en España y se pidió que, mediante la investigación de sus páginas web, relacionaran sus nombres con las informaciones ofrecidas acerca de sus respectivos trabajos. Luego, se pidió que comentaran algunas de las viñetas de las artistas y, por último, que expresaran su parecer acerca de las situaciones que se describían en las mismas. Todas las alumnas demostraron manejar con eficacia los recursos digitales para conseguir información (al realizar el ejercicio de asociación de manera correcta y rápida), además de una buena expresión oral y una aparente motivación intrínseca por el tema (todas ellas manifestaron su gusto por las viñetas e incluso pudieron relacionar el trabajo de las artistas con el de Clara Nã³¹, una ilustradora de su país que trata temas donde reivindica la igualdad y explora experiencias personales y tabús sociales)

Para continuar explotando las competencias lingüísticas de las alumnas, a la vez que se profundizaba en los tópicos asociados al género, se realizó una tarea en la que tuvieron que escribir una frase en la pizarra virtual que reflejara los clichés relacionados con el hombre y la mujer (por ejemplo: *Si no te tiñes las canas eres una dejada, pero en ellos es atractivo*). Después (para ahondar más en los estereotipos pero desde una posición empoderada), se procedió a visualizar un reportaje en el que se hablaba del nuevo single de la cantante Zahara “Merichane” . El objetivo era que las estudiantes dedujeran el tema de la canción y realizaran actividades de comprensión oral, lo cual hicieron con gran eficacia. (En este punto, algunas de las alumnas expresaron su conmoción acerca del contenido del video). Como otro ejemplo de formas de reapropiarse de adjetivos sexistas en la cultura española, se ofreció el videoclip de “Perra” de la cantante Rigoberta Bandini. En este momento, las estudiantes demostraron saber interpretar los significados implícitos en la canción.

La sesión finalizó con la explicación de una tarea propuesta para realizar en casa. Dicho ejercicio consistía en que las alumnas leyeran el cuento tradicional de *Blancanieves y los siete enanitos* y lo reelaborasen incorporando una perspectiva feminista. El ejercicio sería colgado en la plataforma padlet para su posterior corrección al día siguiente.

³¹ Página web de la artista portuguesa: <https://claranao.com/>

3.3.5.2 Sesión 2

En la segunda sesión (impartida de forma online), únicamente se pudieron conectar dos alumnas al aula virtual, por lo que algunos ejercicios (pensados para un número mayor de estudiantes) tuvieron que ser modificados. Lo primero, antes de comenzar los ejercicios propuestos para la segunda sesión, fue corregir los cuentos que habían elaborado en sus casas y colgado en la plataforma padlet. Estas composiciones demostraron gran creatividad por parte de algunas alumnas y también algunos errores producidos por la inferencia de su lengua materna, el portugués.

Después, se recurrió de nuevo al uso de las estrategias de preparación del tema, a través de las siguientes preguntas: *¿Quién consideráis que es la persona más destacada en el ámbito de las letras en Portugal? ¿Y en Brasil? ¿Y en el ámbito de las artes plásticas, artes escénicas, música y ciencia?* Ante las cuales, las alumnas ofrecieron respuestas como: Luís de Camões, Fernando Pessoa y Shopia de Mello Breyner Andresen, en letras, Amália Rodrigues, en música y Joana Vasconcelos, en artes plásticas. El hecho de que supieran que estábamos ante una UD donde se abordaba la cultura desde una perspectiva feminista, hizo que las alumnas se imaginaran el motivo de estas formulaciones (realizadas para analizar la cantidad de hombres y mujeres, que se encontraban entre sus referentes) lo pudo condicionar sus respuestas. Sea como fuere, durante esta fase, se mencionaron a gran cantidad de referentes femeninos.

A continuación, se trabajó la producción escrita y oral a partir de figuras femeninas relevantes para la sociedad española e hispana, cuya biografía tuvieron que construir a través de la investigación en línea. Los requisitos del ejercicio fueron que, en su búsqueda, recabaran las siguientes informaciones acerca de las mujeres insigne: lugar y fecha de nacimiento, profesión, motivo por el cual son conocida, anécdota o curiosidad relacionada con sus biografías y selección de alguna de sus obras (para después hablar de ella con el resto de la clase). También se pidió que presentaran a algún referente similar de su país.

Debido a que (como ya hemos señalado) no había alumnas suficientes para analizar a todas las mujeres que se seleccionaron para el ejercicio, cada alumna eligió a dos de ellas para trabajar. Después se pidió que colgaran su ejercicio en la plataforma Padlet para que el resto de las estudiantes pudieran conocer parte de lo que se había hecho durante la sesión.

El juego de *¿Quién era ella?*, pensado para realizarse al final de la clase como estrategia didáctica para trabajar la interacción entre las alumnas y para fijar los conocimientos aprendidos en la tarea anterior, no se pudo llevar a la práctica debido a la falta de tiempo.

3.3.5.3 Sesión 3

En la tercera sesión, se siguió profundizando en los referentes femeninos y su invisibilidad en la vida pública. Para ello, se formularon estas cuestiones: *¿Tenéis algún miembro de vuestra familia al que os gustaría pareceros? ¿Quiénes son las artistas que más os gustan? ¿Tenéis a un escritor o escritora favorita? ¿Qué personalidades son referentes en el ámbito de vuestros estudios?* Con ellas se demostró, una vez más, que las alumnas contaban con muchos referentes femeninos (tal vez por su sensibilización ante la cuestión feminista) y que las preguntas formuladas despertaban su motivación y, por lo tanto, su participación activa en la clase.

La siguiente tarea consistió en una actividad de prelectura, que se basaba en mostrar una serie de imágenes (relacionadas con el contenido del texto que se leería más tarde) y en preguntar qué es lo que estas imágenes les sugerían. Tras ello, cada alumna leyó, en voz alta, un fragmento del libro *Tierras de mujeres* (2019) de la escritora y veterinaria María Sánchez y se pidió que, entre todas, realizaran un resumen y buscaran un título apropiado para el mismo. Con esta tarea, las estudiantes pudieron adquirir vocabulario nuevo y demostraron un buen nivel de comprensión lectora.

Con la intención de seguir profundizando en la cuestión de la tradicional invisibilización de las mujeres en la esfera social y aprovechar para presentar a otra escritora contemporánea de gran protagonismo en la actualidad, se pretendía introducir el fragmento de un coloquio entre la escritora antes nombrada (María Sánchez) y la autora de *Panza de Burro* (2020), Andrea Abreu. Sin embargo, esto no se pudo llevar a la práctica por falta de tiempo, por lo que esta tarea junto a la propuesta de que las alumnas elaborasen un texto acerca de uno de sus propios referentes femeninos, fueron sugeridas para realizar en casa. Además, se recomendó que visitarán la cuarta sesión de la UD, para que pudieran prepararse mejor la tarea final de debate.

3.3.5.4 Sesión 4

En la cuarta y última sesión se comenzó por corregir los ejercicios elaborados en casa. Después, se recopilaron todas las ideas que se habían abordado durante el curso y se comentaron diferentes materiales, que les ayudarían en la realización de la tarea final. Nosotros fuimos los encargados de recordar las normas del debate y de conducir y moderar la discusión, que fue grabada para el posterior visionado de las alumnas.

El debate fue el momento de poner en práctica lo aprendido en la UD y de demostrar las competencias adquiridas en español. Las estudiantes llevaron a cabo la tarea con gran fluidez oral, respetaron el turno de palabra y confrontaron sus ideas con educación y respeto. Todas coincidimos en que fue un ejercicio muy nutritivo para nosotras, tanto en lo personal como en lo educativo, y en que nos hubiera gustado contar con la participación de algún hombre, para conocer su visión acerca de los diferentes asuntos discutidos.

La afectación por la cuestión feminista de las alumnas, jugó (sin duda) un papel clave durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Poda dar por terminada la UD, se proporcionó una ficha de auto y heteroevaluación para que cada una reflexionase acerca de su proceso de aprendizaje y se sintiera participe de la creación de contenidos (pudiendo valorar los que habían trabajado y teniendo la oportunidad de proponer otros nuevos). Estas aportaciones serían después de gran ayuda para nosotros, ya que con ellas podríamos valorar si los contenidos didácticos que habíamos implementado, fueron atractivos y eficaces.

Consideraciones finales

En las clases de idiomas, los estudiantes reciben una gran cantidad de información no sólo de carácter lingüístico, sino también de índole cultural. Este hecho hace que, como docentes, debamos tener en cuenta que la lengua no es un mero instrumento para efectuar la comunicación, sino que además se erige como una poderosa herramienta sociopolítica que contribuye a la creación de diferentes ideologías. En este espacio educativo, tanto profesores y alumnos como materiales didácticos empleados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje son generadores continuos de realidades socioculturales. Por lo tanto, la revisión de los currículos académicos y la reflexión acerca de las definiciones u opiniones que se vierten en el aula (por parte de todos los miembros de la clase), son ejercicios imprescindibles si se quiere alcanzar la idea de un mundo más libre e igualitario en cuanto a derechos y deberes de los ciudadanos.

El protagonismo que ha adquirido el movimiento feminista en la actualidad y la necesidad por trabajar para que la igualdad de derechos y libertades entre hombres y mujeres sea efectiva, ha sido una de las razones por las cuales hemos decidido abordar la cultura española actual, desde una perspectiva feminista, para la consecución de nuestro trabajo fin de máster. Otro de los motivos que justifica la elección de este tema, es la ingente producción artística y cultural creada por mujeres que está teniendo lugar en España e Hispanoamérica y a la cual consideramos interesante que los alumnos de ELE puedan acceder.

Con la elaboración de nuestro proyecto, hemos podido analizar conceptos como “contenidos culturales”, “competencias interculturales” y “motivación intrínseca y extrínseca de los alumnos”, que nos han dado una base teórica para la posterior puesta en marcha de la investigación. Durante la exploración de la bibliografía acerca del tratamiento de la mujer en la clase de ELE, hemos podido constatar cómo todavía existen pocos estudios que aborden esta cuestión y que se preocupen de la avergonzante falta de referentes femeninos en los materiales didácticos de lenguas extranjeras; donde, por otra parte, la representación de las mujeres sigue perpetuando estereotipos vinculados al género.

A la hora de diseñar nuestra propuesta de UD *Cultura española actual: una aproximación desde el feminismo*, si nos hemos encontrado con una gran cantidad de materiales susceptibles de

ser incorporados en la didáctica ELE. En este aspecto, jugó un papel importante todo el bagaje cultural que ya poseíamos acerca del asunto, por lo que fue sencillo encontrar y seleccionar los inputs que irían a formar parte de las tareas que conformarían la unidad. Uno de nuestros principales propósitos, fue saber transmitir a los alumnos todo ese entusiasmo que nos generaba el tema para que, de este modo, pudieran desarrollar la motivación intrínseca y su proceso de aprendizaje fuera más exitoso. Sin embargo, este esfuerzo por nuestra parte fue innecesario, ya que al implementar la UD, nos dimos cuenta de que las alumnas poseían un interés previo y muy marcado por estas cuestiones. Este hecho, vino a reforzar nuestra idea de que son los jóvenes, en los espacios universitarios, uno de los mayores grupos que lidera el movimiento feminista en la actualidad. Con el diario del profesor y el cuestionario (instrumentos que nos sirvieron para monitorizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y para obtener un impacto más fiable sobre la implementación de la UD) pudimos verificar la buena acogida que los materiales sobre cultura y feminismo habían tenido en la aula de ELE.

Como punto negativo, tanto las alumnas como nosotros, coincidimos en señalar la falta de tiempo para llevar a cabo algunas tareas, pues en ocasiones se producían conversaciones muy interesantes que había que cortar para poder cumplir con los objetivos de la clase. No obstante, esto nos volvió a evidenciar la gran motivación que genera el tema entre las estudiantes y la necesidad de seguir ahondando en estos asuntos.

El hecho de apoyarnos en la tecnología para implementar nuestra UD en modalidad b-learning, nos sirvió para cumplir con el objetivo de desarrollar nuestra competencia digital docente; ya que tuvimos que aprender a utilizar herramientas como Articulate 360° y Padlet, que antes no conocíamos tan de manera tan profunda. Asimismo, esta decisión nos permitió crear una secuencia clara de contenido y procedimientos estratégicos, que contribuyó al desarrollo de manera integrada de todas las destrezas de la lengua meta. El carácter atractivo e interactivo de los ejercicios posibilitó, además, el aprendizaje colaborativo, autónomo y activo de las aprendices; con lo que los objetivos específicos propuestos para cada sesión fueron cumplidos.

En definitiva, la gestación y posterior preparación de este proyecto, ha supuesto un trabajo arduo, comprometido y dedicado que, sin embargo, nos ha reportado una gran satisfacción y enriquecimiento, tanto en lo referente a lo profesional como a lo personal. Esta era la primera

vez que la autora se enfrentaba a la creación de una UD tan completa; por lo que, el desafío de elaborar contenidos programados para el desarrollo de cuatro sesiones (de 120 min cada una) de manera justificada, fue considerable. No obstante, consideramos que el reto se superó con éxito y que nos dejó con las ganas de continuar investigando y creando más materiales didácticos enfocados a incorporar la cultura, desde una perspectiva feminista.

Por último, cabe destacar que, una de las mayores alegrías, que este proyecto de investigación ha traído consigo, es la provocada al ver a las alumnas receptivas, motivadas y participativas con el contenido creado para la unidad. Esto, sin duda, compensa todo el tiempo invertido y el esfuerzo realizado para la consecución del presente trabajo de fin de máster.

Referencias bibliográficas

Abreu, A. (2020). *Panza de burro*. Editorial Barrett.

Adichi, C. (2015). *Todos deberíamos ser feministas*. Literatura Random House.

Alonso, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula: Cómo enseñar a pensar*. Santillana.
<https://tinyurl.com/y48g34b3>

Angulo, M.E. (2010). *La evolución del papel de la mujer en dos manuales de ELE a través de las imágenes*. Memoria de Máster. Universidad de Jaén.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a592071d-2509-4e2c-af84-a27d63ca8d89/2011-bv-12-22angulo-pdf.pdf>

Barceló, L. (2006). Los estereotipos de género en los manuales de ELE. Estudio de las representaciones de varones y mujeres en cuatro libros de textos publicados en España entre 2003-2004. *RedELE*, núm. 6.
<https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2006memoriamastr/2-semester/barcelo-m.html>

Barroso, C. (2002). *Cómo integrar el concepto de cultura en los manuales de enseñanza de ELE*. El español, lengua del metizaje y la interculturalidad, XIII Congreso Internacional de la ASELE.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0174.pdf

Breen, M. (1990). Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas, *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, 7-32.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/breen01.htm

Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Consejo de Europa.
<https://rm.coe.int/16802fc1c3>

Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.

Cabero, J. (1998). Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas. En Lorenzo, M. y otros (coords): *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales*. Grupo Editorial Universitario, 197-206.
<http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/TECNOLOGIA%20EDUCATIVA/TICs/T2%20NNTT%20Y%20N%20ED/CABERO%20organizacion%20ed..pdf>

Candlin, C. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación, lenguaje y*

educación, 7-8, 33-53.

Cea, A. M. (2018). El diario del profesor como medio para ampliar la competencia y autonomía docentes. En Carvalho, A., Almeida, J., Hurst, N., Ponce de León, R. e Tomé, S. (eds.), *As Línguas Estrangeiras no Ensino Superior: Balanço, estratégias e desafios futuros* (pp. 31- 44). Porto: Faculdade de letras da Universidade do Porto e APROLÍNGUAS.

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/63318>

Corros, J. (2008). *La evaluación de la competencia cultural*. En La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE).

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3189291>

Deoksoon, K. (2020). Learning Language, Learning Culture: Teaching Language to the Whole Student. *ECNU Review of Education*, 3 (3).

<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2096531120936693>

Fernández, S. (coord.). (2001). *Tareas y proyectos en clase: español lengua extranjera*. Edinumen.

Galiano, I. M. (1993). La mujer en los manuales de español para extranjeros. En S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (Eds.), *Actas del tercer congreso nacional de ASELE. El español como lengua extranjera: De la teoría al aula*, 119-136. ASELE.

Grünewald, A. (2009). La motivación de los alumnos en la clase de lengua extranjera. Resultados de una investigación empírica en el contexto del uso de las tecnologías de comunicación e información. *Revista de educación*, 32, 75-94.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3068546.pdf>

Hernández, M. (2012). La integración de las TIC en la clase de ELE. Panorama de una (r)evolución. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*. Instituto Cervantes de Nápoles.

<https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/download/8/9>

Instituto Cervantes, (2006). Plan curricular, Madrid, Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Centro Virtual Cervantes.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

Instituto Cervantes, (2018). Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2017). Marco Común de Competencia Digital Docente.
http://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BA-de-Competencia-Digital-Docente.pdf

Juan, O. (2010). Las TIC en el aula de español: la competencia digital y la autonomía del estudiante. Mosaico. *Revista para la promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español*. Núm. 25. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5308462>

Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/ Foreign Language Teaching. *Tesol Quarterly*, 28, 1, 21-48.

Kuzmanović, A. y Duričić, M. (2016). ¿Manuales sexistas, aulas sexistas? El papel del profesor en la promoción de la igualdad de géneros en el aula de ELE. *Colindancias: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, 7, 209-224.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6154705>

– (2015). Políticas lingüísticas sensibles al género y la deconstrucción de estereotipos de género en los manuales de ELE. *Verba Hispanica*, 23, 107-125.

Martín, E. (1999). Libros de texto y tareas. En Zanón, J. (coord.), *La enseñanza del español mediante tareas*. Edinumen.

– (2004). ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?. *RedELE*, 0.
https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEleRevista/2004_00/2004_redELE_0_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3

Miquel, L. y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en la clase de lengua. *RedELE*, 0.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=826497>

Moran, C. (2013). *Cómo ser mujer*. Editorial Anagrama.

Nunan, D. (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press.

Porlán, R. y Martín, J. (2004). *El diario del profesor, un recurso para la investigación en el aula*, Investigación y enseñanza, Serie Práctica nº 6, Díada Editorial.

Reigeluth, C. y Frick, T. (1999). Formative research: A methodology for Creating and Improving Design Theories. En Reigeluth, C. (Ed.). *Instructional- Design Teheories and Models. A New Paradingm of Instructional Theory* (Vol. II) 633-652. Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum.

Robles, M. (2005). La mujer en los manuales de español lengua extranjera: del estereotipo al personaje real e histórico, mujeres insignes, mujeres comunes, mujeres sin más (Trabajo de fin de máster).
<https://goo.gl/t7dXLy>

Sánchez, M. (2019). *Tierra de mujeres*. Seix Barral.

Trujillo, F. (2006). La cultura y el Portfolio Europeo. En Cassany (Dir.) *El Portfolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones, 109-121.

UNESCO (1982). Declaración de México sobre las políticas culturales. *Conferencia mundial sobre las políticas culturales*.

https://culturalrights.net/descargas/drets_culturals400.pdf

Van den Akker, J. (1999). Principles and Methods of Development Research. En J. Van den Akker, R. M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen, T. Plomp (Eds), *Design Approaches and Tools in Education and Training*, 1-14. Springer Science & Business Media.

Varela, N. (2013). *Feminismo para principiantes*. Penguin Random House Grupo Editorial.

Documentos audiovisuales

El “me too” del “Merichane” de Zahara. Un reportaje de Laura Piñero. (Reportaje)

<https://www.youtube.com/watch?v=wZZkV91be-k>

Zahara. Merichane. (Video musical)

<https://www.youtube.com/watch?v=AkcEMQT03W0>

Rigoberta Bandini. Perra. (Video oficial)

<https://www.youtube.com/watch?v=luUagFR-g1Q>

Letras heridas. María Sánchez- Andrea Abreu. (Entrevista)

<https://www.youtube.com/watch?v=TgC7o8TQUA&t=2980s>

¿A favor o en contra de la gestación subrogada? Código Nuevo. (Reportaje)

<https://www.youtube.com/watch?v=mv93Be1gGb4>

¿Es necesario el lenguaje inclusivo? Gen Playz. (Reportaje)

<https://www.youtube.com/watch?v=veto7FDEGII&t=233s>

Vox defiende a gritos que "la violencia no tiene género" y que la ley de 2004 "es puro hembrismo" elDiarioes. (Noticia actualidad)

<https://www.youtube.com/watch?v=v1qJTmmN0z0>

Cuando el FEMINISMO deja fuera a algunas mujeres. El País. (Reportaje)

<https://www.youtube.com/watch?v=HLrwQWfTFUA&t=1s>

Anexo 1. UD “Cultura española actual: una aproximación desde el feminismo”

“Cultura española actual: una aproximación desde el feminismo”

1ª Sesión

En esta primera sesión se introduce el tema que se va a trabajar a lo largo de la Unidad Didáctica: “Cultura española actual: una aproximación desde el feminismo”. Para ello, se realizan ejercicios encaminados a activar el conocimiento previo de los estudiantes sobre el asunto. El principal objetivo es reflexionar acerca de los diferentes estereotipos asociados al hombre y a la mujer en nuestra cultura.

Objetivos de la sesión:

- Trabajar la estrategia cognitiva para elaborar predicciones sobre el tema de la Unidad Didáctica.
- Conocer los estereotipos relacionados con el hombre y la mujer con los que los estudiantes están familiarizados y reflexionar acerca de los mismos (cuál puede ser su origen, de qué manera condicionan al hombre y a la mujer en la sociedad...) como base para la posterior elaboración de tareas.
- Trabajar la competencia lingüística a través de la adquisición de léxico específico sobre el tema.
- Interpretar el contenido de diferentes viñetas y canciones.
- Conocer a referente culturales femeninas (ilustradoras y cantantes), que tienen una gran presencia en el panorama actual español.
- Trabajar la comprensión oral por medio de soportes audiovisuales.
- Trabajar la comprensión lectora por medio de la lectura de un cuento infantil tradicional y la producción escrita a partir de la reformulación del mismo, según una perspectiva feminista.
- Trabajar la competencia digital básica por medio del uso del link al foro de la asignatura.

Después de conocer los objetivos propuestos para esta sesión, podemos comenzar:

Actividades:

1. A continuación, se ofrecen ocho imágenes que proporcionan pistas sobre el tema que vamos a tratar en esta Unidad Didáctica. ¿Podéis imaginar de qué se trata? Levantad la mano para exponed vuestras hipótesis de manera oral.



2. Para proporcionaros más pistas acerca del tema de esta unidad, aquí abajo tenéis una nube de palabras con algunos de los conceptos claves que giran alrededor de este asunto. ¡Observad con atención!



¿Conocéis el significado de todos los términos? Si no es así, buscad en el diccionario la definición de aquellos que desconozcáis. Después, clasificad todas las palabras que aparecen en la nube, según tengan para vosotros una connotación positiva o negativa. Además, deberéis añadir dos términos más a cada grupo.

Escribid vuestras respuestas en la pizarra virtual de Padlet.

- Si durante este u otros ejercicios aparecen palabras o expresiones que desconoces, puedes buscar su significado consultando en los siguientes diccionarios online:
 - <http://www.elmundo.es/diccionarios/>
 - <http://dle.rae.es/?id=DglqVCc>
 - <http://www.wordreference.com/sinonimos/>

3. Con el objetivo de reflexionar acerca de los estereotipos asociados al hombre y a la mujer, deberéis escribir cinco palabras que os sugiera cada uno de los términos.

Palabras que os sugiera el término "mujer".	Palabras que os sugiera el término "hombre".

Ahora comentaremos de manera oral cada vocablo. ¿Cuáles son los motivos que os han llevado a escribirlos? ¿Cuál podría ser el origen de esa asociación? Ejemplo: *En la columna de palabras relacionadas con el hombre, he escrito "fuerte". Creo que esta asociación puede deberse al hecho de que siempre se nos ha dicho que los hombres no lloran.*

4. Raquel Córcoles, Raquel Riba Rossy y Flavia Álvarez-Pedrosa son tres prominentes ilustradoras españolas muy presentes en la cultura actual del país.



Sirviéndote del acceso a Internet, relaciona las siguientes informaciones con la autora a la que corresponde:

- Aquí te dejo la página web y la página de instagram de cada una de ellas:

<https://lolavendetta.com/>
<https://www.instagram.com/lola.vendetta/?hl=es>
<http://www.flavitabanana.com/>
<https://www.instagram.com/flavitabanana/?hl=es>
<https://modernadepueblo.com/>
<https://www.instagram.com/modernadepueblo/?hl=es>

- **Flavia Álvarez-Pedrosa**
 - Su último libro se titula "Una habitación propia con wifi".
- **Raquel Riba Rossy**
 - Ha colaborado en S Moda, Orgullo y Satisfacción, Revista Mongolia y el El País.
- **Raquel Córcoles**
 - Ha escrito "Idiotizadas, un cuento de empoderhadas".
- **Lola Vendetta**
 - Sus historietas parodian a una joven que se muda del pueblo a la ciudad para triunfar.
- **Moderna de Pueblo**
 - Sus viñetas exponen temas sociales controvertidos a través del humor ácido.
- **Flavita Banana**
 - Sus ilustraciones hablan del empoderamiento de la mujer.

5. A través de las siguientes viñetas (creadas por las ilustradoras que acabamos de conocer) observamos algunos aspectos que afectan (o han afectado) la vida de las mujeres. ¿Podéis deducir de cuáles se tratan?

a) Intentad describir, de forma oral, cada situación. Para ello podéis valeros de los términos que hemos trabajado en la nube de palabras del ejercicio anterior.

- b) ¿Conocéis las diferentes situaciones de las que se habla? ¿Qué pensáis acerca de las mismas? ¿En vuestro país existe algún referente cultural que realice un trabajo parecido a los que acabamos de ver? Vamos a comentarlo de manera oral.

Para ello, recordad antes algunas fórmulas que se utilizan en español para expresar/ pedir opinión o para mostrar acuerdo/ desacuerdo:

Expresar opinión				
Quiero/pienso/creo/considero que...	Me parece que...	En mi opinión...	Desde mi punto de vista...	Está clarísimo que...
Pedir opinión				
¿Qué opinas/piensas/ crees de...?	¿Qué te parece a ti?	¿Cuál es tu opinión?	¿Cuál es tu punto de vista acerca de...?	¿Tú, ¿cómo lo ves?
Mostrar acuerdo				
Estoy de acuerdo contigo/ con lo que dices.	Comparto tu opinión/ tu punto de vista.	También lo creo.	Es una buena razón.	Estoy a favor de...
Mostrar desacuerdo				
Yo estoy de acuerdo contigo/ con lo que dices	Yo comparto tu opinión/ tu punto de vista.	Yo estoy equivocado.	Yo creo que sea cierto.	Yo pienso lo mismo que tú.

- Tened presente también que los verbos de opinión (opinar, creer, pensar, considerar, suponer, imaginar, sospechar, etc.) se usan en subjuntivo en las frases negativas:



6. En la última viñeta de Moderna de Pueblo "Traductor de género", nos damos cuenta de que, ante un mismo hecho, los adjetivos que colocamos a los mujeres son diferentes de los que atribuimos a los hombres. Por ejemplo, *Si te acuestas con todos los que quieres, eres un putón... pero él es un conquistador y triunfador.*

Intentad pensar en más aspectos que suelen criticarse a las mujeres y alabarse a los hombres. Anotad las paradojas que se os ocurran, en la pizarra virtual de la asignatura.

Ejemplo: *Si no te tiñes las canas eres una dejada, pero en ellos es atractivo.*

7. Ahora, mirad este fragmento de una entrevista hecha a la cantante Zahara con motivo de su último lanzamiento: *Merichane*.

A través de las reacciones a la canción, por parte de diferentes usuarios, se puede deducir el tema de la misma. ¿De qué creéis que habla la artista en *Merichane*? Escuchad atentamente y completad el siguiente ejercicio:



El "me too" del "Merichane" de Zahara | Un reportaje de Laura Piñero

Yo estaba ahí con 7 años diciéndole al adulto

...

Yo estaba ahí en la tribuna de acusados,

...

¿Cómo se referían a Laura Velasco en el colegio?

...

Sofía cuenta que su pareja la...

...

(Marca las respuestas correctas)

Hay testimonios de...

- ☐ Problemas con la alimentación
- ☐ Violaciones
- ☐ Abusos laborales
- ☐ Acoso

(Puede haber más de una respuesta correcta)

La cantante Russian Red considera que...

- ☐ Es complejo hablar de algo que nos ha hecho daño.
- ☐ Zahara transforma su vulnerabilidad en un tema que consigue conectar con el público.
- ☐ Deberían hacerse más temas como este.

8. ¡Sigamos profundizando!

Después de analizar las diferentes "ofensas" que puede sufrir una mujer por el hecho de serlo (puta, guarra, estrecha, dejada, falta de aseo, mala madre, histérica, etc.), observa la forma en que la artista Rigoberta Bandini utiliza la palabra perra en su nuevo tema.

- Acude al Diccionario de la Lengua Española (<https://dle.rae.es/>) para descubrir las diferentes acepciones de la palabra "Perra".

- Si os interesa, aquí podéis escuchar y ver el videoclip de la canción:
<https://www.youtube.com/watch?v=AkcEMQTO3W0>



Rigoberta Bandini - Perra (video oficial)

¿Por qué creéis que la cantante escoge el término perra para su canción? ¿Con qué dos acepciones de la palabra creéis que juega? ¿Cuál puede ser su intención? ¿Por qué quiere Rigoberta convertirse en una perra? ¿Cuáles son sus únicos deseos?

Pensad en estas cuestiones y exponed vuestras hipótesis oralmente de manera ordenada.

9. "Erase una vez..."

Por último, trabajaremos con la idea del amor romántico o el machismo implícito en las historias Disney (dos de los temas también tratados por Moderna de Pueblo en sus viñetas).

Pero antes, recordemos cuáles son las fórmulas narrativas presentes en esta tipología literaria: el cuento.

PARTES DE UN CUENTO	
INTRODUCCIÓN	Se trata de la parte inicial del cuento, donde el narrador nos presenta a los personajes y nos sitúa en el espacio y en el tiempo de la ficción.

NUDO	En esta parte el protagonista experimenta el conflicto, es decir, se rompe el equilibrio del planteamiento y el personaje principal deberá emplear sus recursos para superar los obstáculos.
DESENLACE	Es la última parte del cuento, donde se recupera el equilibrio inicial que se había truncado. El protagonista ya no será el mismo después de haber sufrido el nudo de la historia.

a) Ahora, leed con atención el cuento clásico infantil de Blancanieves y los siete enanitos y estad atentos al retrato que se hace de cada personaje. ¿Detectáis algún estereotipo asociado a la mujer? ¿Y al hombre? Escribid vuestras respuestas en la página del foro.

[Blancanieves y los siete enanitos.pdf](#)

b) Para finalizar esta sesión y después de haber detectado los principales estereotipos achacados a la mujer, os animo a que reformuléis el texto para incorporar una perspectiva feminista al mismo. Subid vuestros textos (no más de 500 palabras) a la plataforma padlet.

2ª Sesión

En esta segunda sesión se trabaja la investigación y la producción escrita y oral a partir de diferentes biografías de mujeres relevantes para la sociedad española e hispana. Por último, se incorpora el juego como estrategia didáctica para trabajar la interacción.

Objetivos de la sesión:

- Dar a conocer algunas figuras femeninas (tanto españolas como hispanoamericanas) destacadas en diferentes ámbitos como son las ciencias, las letras o la música.
- Trabajar la producción escrita y las características de la biografía, de cara a preparar a los estudiantes para la siguiente sesión (en la que tendrán que presentar a uno de sus referentes femeninos).
- Trabajar la producción oral y la comprensión auditiva a partir de la exposición de dichas biografías.
- Trabajar la interacción con los compañeros por medio del juego, utilizando estrategias memorísticas.
-

Actividades:

1. Quién consideráis que es la persona más destacada en el ámbito de las letras en Portugal? ¿Y en Brasil?

¿Y en el ámbito de las artes plásticas, artes escénicas, música y ciencia? Responded oralmente respetando el turno de palabra.

2. Por parejas tendréis que investigar y desarrollar una breve biografía (no más de 500 palabras) de una de las personalidades que se presentan a continuación (a cada pareja le tocará una personalidad diferente). Después, deberéis exponer vuestro texto al resto de compañeros para darlas a conocer. A continuación os dejo una plantilla con los datos que deberéis recoger en vuestros textos:

Nombre	
¿Dónde y cuándo nació?	
¿A qué se dedica?	
¿Por qué es conocida?	
¿Puedes contar alguna anécdota o curiosidad relacionada con su biografía?	

<p>¿Puedes seleccionar alguna de sus obras para mostrársela a tus compañeros?</p>	
<p>¿Conoces alguna referente de tu país que comparta o compartiera el mismo ámbito de trabajo? Si es así. Preséntala muy brevemente</p>	



De izquierda a derecha y de arriba abajo, ellas son: Emilia Pardo Bazán, Margarita Salas, Maruja Mallo, Maria Moliner, Gloria Fuertes, Violeta Parra, Frida Kahlo, Chavela Vargas, María Sánchez, Lola Flores, Cristina Morales y Andre Abreu.

3. ¡Ahora llega el momento de jugar!

¿Conocéis el mítico Quién es quién? Se trata de un juego de mesa para dos jugadores. Cada uno de ellos tiene un tablero con diferentes personajes y una carta donde aparece uno de esos personajes. El juego consiste en adivinar el personaje, que ha escogido nuestro rival, a través de preguntas sobre su ropa, físico, etc.

Nosotros hemos hecho algunas modificaciones y hemos rebautizado a este juego con el nombre de *¿Quién es ella?*

Cada pareja jugará con las figuras femeninas anteriormente vistas. Por medio de preguntas sobre sus biografías, que serán contestadas con sí o no, deberéis descubrir cuál es el personaje que ha elegido vuestro contrincante.

- Únicamente se puede formular una cuestión por cada turno de pregunta. Hasta que no estéis seguros de quién es el personaje que ha escogido vuestra pareja, no deberéis hacer la pregunta de: ¿se llama x?

3ª Sesión

En esta tercera sesión, se sigue profundizando en los referentes femeninos y su invisibilidad. Para ello, leeremos un fragmento del libro "Tierra de mujeres" de María Sánchez, veremos un fragmento de una charla entre la misma escritora y la escritora Andrea Abreu y elaboraremos un texto acerca de uno de nuestros propios referentes femeninos. De esta manera, trabajaremos estrategias relacionadas con la comprensión de texto y la comprensión auditiva, así como la producción escrita y oral.

Objetivos de la sesión:

- Trabajar la comprensión lectora, por medio de un texto escrito en el que se exponen reflexiones y pensamientos con un trasfondo feminista.
- Conocer las relaciones personales de la cultura española y sus convenciones sociales.
- Conocer literatura sobre feminismo escrita en español.
- Trabajar la comprensión auditiva a través del fragmento de una charla en la que participan dos escritoras españolas contemporáneas de mucho éxito.
- Trabajar la producción escrita a través de la elaboración de un texto personal, en el que se describa un referente femenino.

Actividades:

1. Para comenzar esta sesión me gustaría preguntaros por vuestros referentes: ¿Tenéis algún miembro de vuestra familia al que os gustaría pareceros? ¿Quiénes son los artistas que más os gustan? ¿Tenéis a un escritor o escritora favorita? ¿Qué personalidades son referentes en el ámbito de vuestros estudios? Intentad explicar, de manera oral, por qué os gustan y por qué os parecen relevantes.

➤ Aquí tenéis nexos para oraciones causales y consecutivas que pueden ayudaros.

Nexos oraciones causales	
Qué	Estate atenta a lo que dice, que puede ser interesante.
Porque	Porque es muy buena, la admiro tanto.
Puesto que	Puesto que es muy trabajadora, sacó las mejores notas de la clase.
Pues	No tendrías que distraerte, pues llegará en cualquier momento.
Dado que	Dado que siempre cuidó de nosotros, la queremos tanto.
Ya que	Su trabajo nunca fue reconocido, ya que era mujer.
Como	Como era muy joven, no tenía responsabilidades.
Nexos oraciones consecutivas	
Luego	Ella le regaló una tarta enorme, luego se fue contento.
Así que	Mis compañeros de clase siempre me respetaron mucho, así que nunca he tenido ese problema.
Por lo tanto	A mi abuela le gustaba leer, por tanto iba mucho a la biblioteca.
Por consiguiente	A él no le gustaba aquel trabajo, por consiguiente se marchó.
En consecuencia	A ella se le daban bien los números, en consecuencia aceptó el puesto.

2. Y ahora, ¿qué os sugieren las siguientes imágenes? Vamos a comentarlas de manera oral, pues están relacionadas con la tarea que vamos a trabajar luego.



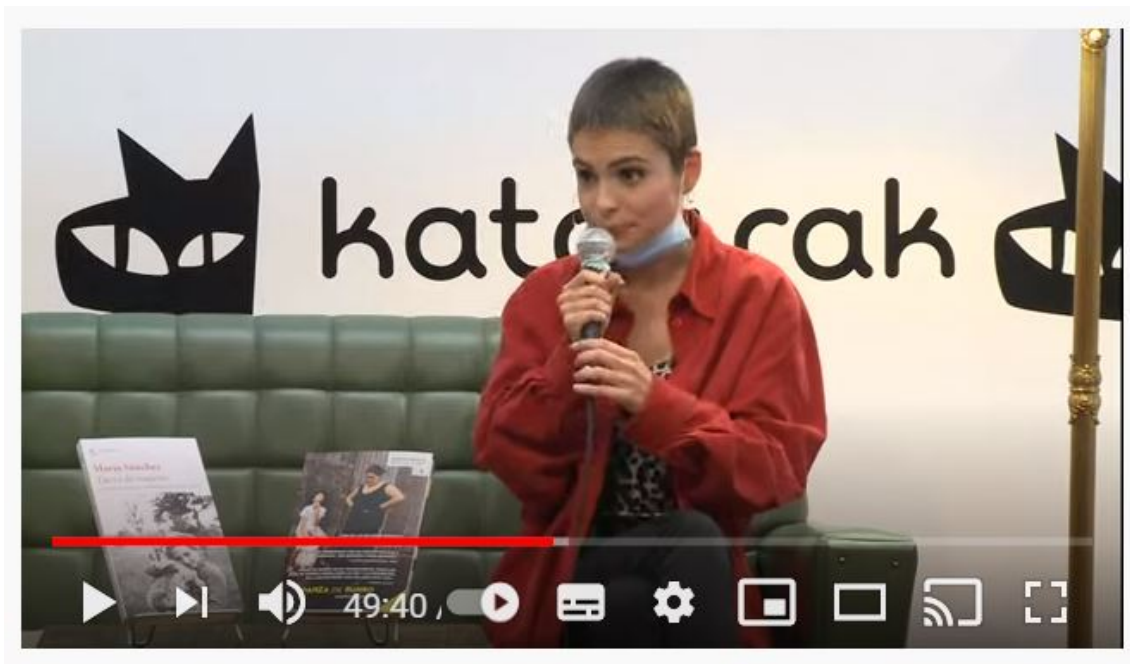
3. A continuación se ofrece un fragmento del libro Tierra de mujeres (págs. 35-39) de la veterinaria y escritora María Sánchez.

a) Leed atentamente y subrayar las palabras o expresiones que desconozcáis para, a continuación, buscarlas en el diccionario y comentarlas.

b) Ahora propongo que, entre todos, busquéis un título y elaboréis un breve resumen del texto que habéis leído. ¿Cuáles son las ideas principales que expone la autora? ¿Conocéis alguno de los referentes culturales a los que nombra? ¿Estáis de acuerdo con la reflexión que hace María Sánchez? ¿Os sentís identificados con sus pensamientos? Compartid también vuestra opinión.

Título del fragmento:	Resumen de las principales ideas que se tratan:	Opinión personal (Estoy de acuerdo con la autora..., estoy en desacuerdo con las ideas..., Considero importante el tema porque...) *Recordar las fórmulas para expresar opinión vistas en la sesión 1.
-----------------------	---	---

4. A propósito de la aparición de las escritoras Andrea Abreu y María Sánchez en esta Unidad Didáctica, os traigo un fragmento de una charla en la que ambas participaron el pasado año 2020, (el fragmento seleccionado comienza en el minuto 32:38 y finaliza en el minuto 49:40).



Después de escucharlas conversar, respondió a las nueve preguntas de "verdadero o falso", que se os formulan a continuación:

A la moderadora de esta charla no le gusta hablar de "autoras invisibilizadas", sino de "autoras desconocidas".

- ☐ Verdadero
- ☐ Falso

Andrea Abreu no se siente privilegiada por haber escrito una novela.

- ☐ Verdadero
- ☐ Falso

La madre de Andrea Abreu tiene estudios universitarios.

- ☐ Verdadero
- ☐ Falso

Cuando era niña, la madre de María Sánchez pudo elegir a qué se quería dedicar en el futuro.

- ☐ Verdadero
- ☐ Falso

María Sánchez cree que en su generación lleva un ritmo de vida pernicioso.

- ☐ Verdadero
- ☐ Falso

María Sánchez afirma que la única forma de hacer política es yendo a las urnas.

- ☐ Verdadero
- ☐ Falso

María Sánchez siempre ha admirado a su abuela y a su madre.

- ☐ Verdadero
- ☐ Falso

Ambas autoras creen que sus realidades están bien representadas en los medios de comunicación.

- ☐ Verdadero
- ☐ Falso

A Andrea Abreu le interesa trasladar el uso de la oralidad canaria a sus textos.

- ☐ Verdadero
- ☐ Falso

5. Para terminar la sesión, te propongo que realices una presentación hablando de una mujer de cualquier ámbito, que haya sido o sea un referente para para ti (puede ser alguien de tu familia, una profesora, una figura pública, una artista, escritora...).

El texto no deberá superar las 500 palabras. En él deberás contarnos quién es ella, si su trabajo es o ha sido siempre reconocido, por qué es o ha sido un referente para ti y de qué manera te ayuda o te inspira su presencia.

Qué mujer es un referente para ti (preséntala)	¿Su trabajo es o ha sido siempre reconocido?	Por qué es o ha sido un referente para ti (expón los motivos)	De qué manera te ayuda esa persona o te inspira.

4ª Sesión

En esta cuarta y última sesión recopilaremos todas las ideas que hemos visto en las sesiones anteriores para, desde ahí, realizar un debate final. La idea es que podamos reflexionar acerca del pasado, presente y futuro de la cuestión. Con esto, trabajaremos las estrategias del discurso, que ha de ser organizado, fluido y cohesionado. Para llevarlo a la práctica, haremos un debate

en el que cada uno aportará su opinión argumentada, la idea es que cada participante ofrezca su punto de vista ante los diversos asuntos que tratará el moderador, que, en este caso, será el profesor.

Objetivos de la sesión:

- Poner en práctica todo lo aprendido durante las sesiones anteriores y seguir profundizando en otras cuestiones que atañen al feminismo como son la gestación subrogada, la idea de interseccionalidad o el debate en torno al lenguaje inclusivo.
- Trabajar la producción oral y la comprensión oral.
- Desarrollar estrategias discursivas.
- Fomentar el espíritu crítico y la reflexión.

Actividades:

1. A día de hoy, existen algunos debates dentro del propio movimiento feminista como son la regulación de la gestación subrogada, la exclusión o inclusión de las mujeres transgénero dentro feminismo o la abolición o aprobación de la prostitución.



Aquí os dejo un video acerca de la gestación subrogada para que lo visionéis y anotéis algunos argumentos a favor y en contra de este tema. Estas ideas pueden ayudaros para el debate final.

A continuación os dejo más videos que pueden seros útiles para reflexionar y para enfrentaros al debate final:



En el primer vídeo, una representante del grupo Vox (un partido conservador de España) defiende que la violencia no tiene género y que no se puede criminalizar a los hombres.



El segundo video está relacionado con la idea de interseccionalidad (concepto aparecido durante la primera sesión de esta UD).



En el último vídeo se plantea el debate de si es conveniente o no usar un lenguaje inclusivo.

(Visionar únicamente del minuto 1:01 al minuto 3:53)

Preguntas sugeridas para el debate:

- ¿Consideráis que ha sido necesario el movimiento feminista a lo largo de la historia? ¿Por qué? ¿En la actualidad sigue siendo imprescindible este movimiento?
- ¿Creéis que existen estereotipos asociados a la mujer y al hombre?
- ¿Cómo interpretáis la escasez de referentes femeninos en los libros de texto que se manejan en los institutos? ¿Estimáis necesaria una revisión de este material? ¿Por qué?
- ¿Creéis que la violencia machista existe o por el contrario la violencia es violencia independientemente de quien la ejerza y, por lo tanto, no es necesario el adjetivo de “machista”?
- El feminismo interseccional, más allá de pensar en la mujer como sujeto político del feminismo, piensa en otros márgenes. Nos afirma que hay mujeres que son oprimidas dentro del patriarcado pero que también son opresoras de otro grupo de gente. Por lo tanto, la pregunta es: ¿consideráis adecuado hablar de feminismos en plural o, por el contrario, creéis que feminismo solo hay uno y es el que defiende la igualdad de derechos entre hombres y mujeres?

- A día de hoy existen algunos debates dentro del propio movimiento feminista, uno de ellos es el que suscita la gestación subrogada. ¿Cuál es vuestra postura ante estos asuntos? ¿Estaríais de acuerdo con que hubiera una ley que legitimara este tipo de actos?

- La Real Academia Española dice que:

“En los sustantivos que designan seres animados existe la posibilidad del uso genérico del masculino para designar la clase, es decir, a todos los individuos de la especie, sin distinción de sexos.

La mención explícita del femenino solo se justifica cuando la oposición de sexos es relevante en el contexto: El desarrollo evolutivo es similar en los niños y las niñas de esa edad. La actual tendencia al desdoblamiento indiscriminado del sustantivo en su forma masculina y femenina va contra el principio de economía del lenguaje y se funda en razones extralingüísticas. Por tanto, deben evitarse estas repeticiones, que generan dificultades sintácticas y de concordancia, y complican innecesariamente la redacción y lectura de los textos.”

Sin embargo, algunos hablantes de español, han adoptar un lenguaje inclusivo en su día a día, porque creen que con ello contribuyen a eliminar el sexismo.

¿Qué pensáis vosotras acerca de esto? ¿Creéis que el lenguaje es sexista o lo es la sociedad que lo habla? ¿Debería quedar el lenguaje fuera de estos problemas sociales?

➤ Antes de iniciar el debate, veamos algunas expresiones lingüísticas que podéis utilizar durante el mismo, para organizar mejor vuestras ideas.

Es probable que haya alguna expresión muy parecida en vuestra lengua materna. Por eso, es conveniente que anotéis las diferencias existentes, para evitar interferencias al español durante la charla.

Expresar opinión				
Opino/pienso/creo/considero que...	Me parece que...	En mi opinión...	Desde mi punto de vista...	Está clarísimo que...
Pedir opinión				
¿Qué opinas/piensas/ crees de...?	¿Qué te	¿Cuál es tu	¿Cuál es	Y tú,

	parece a ti?	opinión?	tu punto de vista acerca de...?	¿cómo lo ves?
Mostrar acuerdo				
Estoy de acuerdo contigo/ con lo que dices.	Comparto tu opinión/ tu punto de vista.	Yo también lo creo.	Tienes razón.	Estoy a favor de...
Mostrar desacuerdo				
No estoy de acuerdo contigo/ con lo que dices	No comparto tu opinión/ tu punto de vista.	Estás equivocado.	No creo que sea cierto.	No pienso lo mismo que tú.

Ordenar el discurso				
Antes de nada	En primer lugar	En segundo lugar	En último lugar	Por un lado... Por otro lado
Añadir ideas				
Además	Asimismo	También	Yo diría más	
Introducir un tema				
Con relación a...	Con respecto a...	En cuanto a...	Por lo que se refiere a...	Acerca de...
Ejemplificar				
Por ejemplo	Correctamente	Pongamos por caso	En particular	En concreto
Aclarar o explicar				
Esto es	Es decir	Conviene subrayar	En otras palabras	Con esto quiero decir

Indicar hipótesis			
Tal vez	Es posible	Es probable	A lo mejor
Indicar consecuencia			
De ahí que	Por tanto	Por eso	De manera/ modo que
Contraponer razones			
A pesar de todo	En cambio	Por el contrario	Aunque
Añadir a un aspecto que ya se ha planteado en la discusión			
Sobre	En cuanto a (eso de que)	(Con) respecto a	En referencia a

Para interrumpir			
Perdona (-e) que te/le interrumpa	Me gustaría decir/ añadir una cosa		
Para no ser interrumpido			
Espera (-e) un momento, todavía no he terminado	No me interrumpa (s), por favor	Le pido que me deje hablar	Aún no he terminado mi intervención
Para concluir o terminar			
En conclusión	Por último	Para finalizar	En definitiva

Algunas consideraciones a tener en cuenta acerca del debate:

1. Será grabado para que después podáis ver vuestras intervenciones.
2. Su duración será de alrededor de 40 minutos.
3. Habrá una moderadora que se encargue de presentar el debate, organizar los temas que se van a tratar, exponer informaciones y evidencias (para ello puede ayudarse del material antes ofrecido), formular preguntas, controlar el tiempo y los turnos de palabra y velar por que las normas de respeto y educación se cumplan.
4. Las debatientes expondrán su opinión personal acerca de las cuestiones por las que son preguntadas de manera razonada y ofreciendo información, siempre que sea posible. Es importante que escuchen al resto de compañeras y que respetar sus puntos de vista, incluso, cuando estos entren en conflicto con el suyo.

- ❖ Para terminar la sesión, os pido que completéis la ficha de auto y heteroevaluación para obtener una idea general de la efectividad de esta unidad didáctica para la enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera, así como de los aspectos a mejorar.

Anexo 2. El diario del profesor

DIARIO DEL PROFESOR	
Estudiantes de Grado de Lenguas Aplicadas y de Lenguas y Literaturas Europeas	
Mayo de 2021	
FECHA	ENTRADA DE DIARIO
1 ^a 13/ 05/2021	<p>La sesión de hoy se ha iniciado con la presentación de las cuatro alumnas que componen el grupo y de la profesora, con lo cual se ha conseguido crear un ambiente relajado y de confianza.</p> <p>El tema de la UD se ha introducido con la presentación de unas imágenes para trabajar la estrategia cognitiva de las alumnas, es decir, servían para potenciar el factor sorpresa y para despertar los conocimientos previos y activar así el aprendizaje inductivo. Las estudiantes han resuelto esta tarea de forma ágil y efectiva. Todas las hipótesis formuladas sobre el contenido de la UD han sido relacionadas con el movimiento feminista y, por lo tanto, acertadas. Durante sus intervenciones han aparecido palabras como sororidad, abusos, violaciones, estereotipos y empoderamiento.</p> <p>Después han analizado una nube de palabras con vocabulario relacionado con el feminismo y han clasificado los términos en dos columnas, según la connotación positiva o negativa de los mismos. Este ejercicio también lo han ejecutado con relativa facilidad y, únicamente, se ha detectado una confusión con el concepto de “amor romántico”.</p> <p>En la siguiente tarea, que consistía en reflexionar acerca de los estereotipos y escribir cinco palabras que les sugiriera el término “hombre” y cinco palabras que les sugiriera el término “mujer”; las alumnas han encontrado una mayor dificultad para entender lo que se les pedía y, por ello, se ha decidido que solamente escribieran una palabra por cada término. Con esto se ha conseguido evitar el atasco y ganar en dinamismo.</p> <p>A continuación, se ha realizado un ejercicio de investigación sobre el trabajo de las ilustradoras Raquel Riba Rossy, Flavia Álvarez-Pedrosa y</p>

	<p>Raquel Córcoles, empleando internet como herramienta para bucear en sus páginas webs (con lo que se trabaja la competencia digital de las alumnas). El objetivo era poder efectuar un ejercicio de interacción en el que se pedía relacionar diferentes informaciones sobre las artistas. En esta ocasión, las alumnas han mostrado su entusiasmo al descubrir algunas de las viñetas de las autoras y han señalado a la artista Clara Não como una autora que realiza un trabajo parecido, al de las españolas, en Portugal. Tras esto, han podido conocer más en detalle, algunas de las producciones artísticas de las ilustradoras trabajadas, y han detectado la temática de las mismas. En este apartado se han introducido las fórmulas para expresar/pedir opinión y mostrar acuerdo/desacuerdo.</p> <p>Con el ejercicio de crear frases para mostrar aspectos que se suelen criticar a las mujeres y alabar a los hombres, se ha notado cómo las aprendices se sentían afectadas por el tema y han comentado después lo que cada una había escrito de manera comprometida.</p> <p>En las actividades de comprensión oral, las estudiantes no han presentado ninguna dificultad señalada para entender aspectos más complejos como los “dobles sentidos”.</p> <p>Por último, el ejercicio de producción escrita previsto para realizar en clase, no se ha podido efectuar por falta de tiempo, con lo cual ha sido propuesto como tarea para realizar en casa.</p> <p>El tiempo planificado para esta sesión ha sido bastante ajustado, salvo por este último contratiempo.</p> <p>La colaboración de las alumnas ha sido muy satisfactoria, al igual que su aparente motivación intrínseca.</p>
2ª 14/05/2021	<p>En la clase de hoy únicamente han podido asistir dos alumnas, por lo que la planificación prevista ha sufrido alteraciones.</p> <p>Primero hemos comenzado por corregir la tarea consistente en reelaborar un cuento tradicional propuesta en la sesión anterior. Aquí se han detectado algunos errores que las alumnas rápidamente han corregido y</p>

	<p>otros que han se han tenido que explicar. Esta tarea implicaba poner en marcha la creatividad y con ella se ha examinado el nivel de producción escrita de las alumnas.</p> <p>Después, se han formulado preguntas siguientes: <i>¿Quién consideráis que es la persona más destacada en el ámbito de las letras en Portugal? ¿Y en Brasil?</i></p> <p><i>¿Y en el ámbito de las artes plásticas, artes escénicas, música y ciencia?</i></p> <p>La idea era comparar el número de referentes femeninos con la cantidad de referentes masculinos con que cuentan las alumnas; sin embargo, las estudiantes han ofrecido un número bastante equitativo de los mismos. Esto también se ha debido a que ya sabían que las preguntas formuladas estaban encaminadas a analizar los resultados para comprobar la relevancia de las mujeres en las diferentes áreas. Tras esto, se ha mostrado a diferentes mujeres insignes de España e Hispanoamérica y se ha preguntado por cuáles conocían las alumnas. Como ya se preveía, Frida Kahlo ha sido la única figura reconocida.</p> <p>Después, hemos comentado a cada personaje y las alumnas lo han comparado con uno similar de su cultura. Esta tarea ha despertado el interés de las alumnas, que han participado activamente desarrollando su producción oral. Tras esto, han escogido a dos de estas figuras cada una, con el objetivo de buscar información sobre ellas y elaborar una presentación para exponerla al resto de la clase. Como ya hemos dicho, al asistir menos estudiantes de lo previsto, no se ha podido trabajar en profundidad cada biografía propuesta. Sin embargo, para que el resto de la clase pudiera conocer lo que se había hecho durante la sesión, se ha optado porque colgar en la plataforma Padlet las presentaciones.</p> <p>También se ha observado que, durante la sesión, surge la palabra “poetisa”; lo cual puede deberse a la inferencia de la lengua portuguesa. Para explicar que también se puede denominar a una mujer como “poeta”, se ha colgado en la plataforma Padlet siguiente video*:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=AQWvOHHUEzU</p> <p>*(En él, algunas de las mujeres que hacen poesía de España afirman que</p>
--	--

	<p>prefieren que se las llame “poetas”. El tema del vídeo es la visibilidad de la mujeres poetas, y el lenguaje sexista.)</p>
<p>3^a 20/05/2021</p>	<p>En la clase de hoy hemos corregido los ejercicios de redacción propuestos en la sesión anterior. Esto ha servido también para que el resto de alumnas conociese la vida y obra de las mujeres trabajadas. Al ser textos conformados con informaciones de internet, se ha observado que la producción escrita no contenía apenas errores.</p> <p>Tras ello, se ha vuelto a poner en marcha la estrategia cognitiva por medio de preguntas relacionadas con el texto que íbamos a leer después, estas preguntas son: <i>¿Tenéis algún miembro de vuestra familia al que os gustaría pareceros? ¿Quiénes son los artistas que más os gustan? ¿Tenéis a un escritor o escritora favorita? ¿Qué personalidades son referentes en el ámbito de vuestros estudios? Intentad explicar, de manera oral, por qué os gustan y os parecen relevantes.</i> Aquí se han introducido las oraciones consecutivas y causales y también se ha observado una cierta paridad en las respuestas.</p> <p>Para continuar fomentando el aprendizaje inductivo y el desarrollo de la producción oral, las alumnas han descrito una serie de imágenes relacionadas con el tema de la invisibilización de las mujeres. Después cada aprendiz ha leído un fragmento del texto extraído del libro <i>Tierra de mujeres</i> de María Sánchez, que trataba este tema (con lo que se ha trabajado la comprensión oral). En este ejercicio se ha observado cómo las estudiantes comprenden aspectos sutiles y dobles sentidos.</p> <p>La planificación de este día no ha resultado adecuada, por lo que se ha dejado sin realizar una actividad y otra ha sido propuesta como tarea para realizar en casa. Esta última consistía en redactar un texto hablando sobre una mujer referente para las estudiantes. Los últimos minutos de la sesión se han dedicado a la explicación de algunos aspectos sobre la tarea final de debate, como son los temas que se tratarán, las reglas y la dinámica del mismo.</p>
<p>4^a 21/05/2021</p>	<p>En esta sesión se ha corregido cada uno de los textos de las alumnas. Después se ha pasado a explicar algunos de los vídeos ofrecidos como</p>

	<p>material para preparar el debate y se ha procedido a la realización del mismo.</p> <p>Con la tarea final se ha observado que el tema elegido ha sido muy acertado, al demostrar todas las alumnas un gran interés por el feminismo. Con lo cual, se puede afirmar que la motivación intrínseca ha estado muy presente durante todas las sesiones y ha sido un gran motor para el desarrollo efectivo de las mismas. No obstante, para asegurarnos de que esta percepción es correcta y con la finalidad de que las alumnas evalúen su aprendizaje, en esta última sesión, se ha procedido a enviar un cuestionario de autoevaluación y de heteroevaluación a las discentes.</p>
--	---

Anexo 3. El cuestionario

1. ¿Qué opción seleccionarías para clasificar el grado de dificultad que representó para ti el desarrollo de esta unidad didáctica?
2. ¿En qué medida consideras que el contenido didáctico de esta unidad ha contribuido para el desarrollo de tu competencia comunicativa en la lengua meta?
3. ¿Te ha parecido interesante conocer a diferentes personalidades femeninas de la cultura española actual?
4. ¿Te ha parecido interesante incluir una perspectiva feminista en las clases de español?
5. ¿Piensas que las estrategias utilizadas en la fase de comprensión y producción de la unidad favorecieron el proceso de interacción oral mediante el debate final?
6. ¿Consideras ventajosa la explotación didáctica de feminismo como estrategia para el desarrollo de la comprensión literaria y la competencia comunicativa?
7. ¿Consideras que has alcanzado tus objetivos con esta Unidad Didáctica dedicada al feminismo?
8. ¿Crees que están bien organizados los contenidos por sesiones de trabajo?
9. ¿Cómo clasificas la funcionalidad de esta plataforma digital?
10. ¿Qué se podría mejorar? ¿Consideras que se podría transformar algún contenido de los que hemos trabajado? ¿Cambiarían alguna herramienta o recurso digital empleado? Responde brevemente.